



**CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: EL
CASO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA**

Alumna: L. Pamela Labra Godoy

Director de Tesis: Dr. Rodrigo Fuentealba Jara

Tesis para optar al Grado Académico de
Doctor en Educación

Santiago, Marzo de 2011

Dedicatoria/Agradecimientos:

Al origen, al futuro y a quien cuida que los sueños se hagan realidad.

ÍNDICE

DEDICATORIA/AGRADECIMIENTOS2

ÍNDICE.....3

INTRODUCCIÓN.....12

1. MARCO TEÓRICO18

**1.1 ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES COMO PROFESIONALES DESDE LA
TEORÍA DE LA ACTIVIDAD18**

**1.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: RELACIÓN DIALÓGICA ENTRE
CONOCIMIENTO PROPOSICIONAL Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO.....23**

**1.3 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA
DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA34**

**1.4 LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA
COMPENSIVA47**

2. MARCO CONTEXTUAL71

2.1 ANTECEDENTES71

2.2 CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE.....76

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN85

3.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA86

3.2 OBJETIVOS GENERALES.....	88
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	88
3.4 ESTUDIO DE CASO.....	90
3.5 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	103
3.6 CARTA GANTT.....	107

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN..... 109

DEFINICIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL	113
RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	120
FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	121
EXPECTATIVAS FRENTE AL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL	122
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	124
EXPERIENCIA	124
TAREAS O ACCIONES.....	126
CONTEXTO	137
PERSONAS	141
CONOCIMIENTO CONSTRUIDO.....	143

2. LIMITACIONES CONCLUSIONES Y PROYECCIONES..... 161

LIMITACIONES	161
CONCLUSIONES.....	162
EJE 1: ¿QUÉ CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE SE CONSTRUYE?	164

Visión aplicacionista de la actividad de Práctica Profesional.....	164
Conocimiento profesional docente de tipo práctico.....	165
EJE 2: ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE?.....	167
Reflexión acerca/en la acción.....	167
Tareas/acciones no definidas.....	170
Actores.....	171
Desarticulación trabajo universidad escuelas	174
PROYECCIONES:	176
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>182</u>

<u>ANEXOS.....</u>	<u>198</u>
---------------------------	-------------------

CASO 1: TABLA DE VACIADO - ANÁLISIS DOCUMENTAL PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL/PRÁCTICA PROFESIONAL INTEGRADA.....	199
CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROF. COORDINADORA/SUPERVISORA.....	203
CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA	218
CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA (UNIDADES DE ANÁLISIS 1 Y 2).....	220
CASO 1: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA (UNIDADES DE ANÁLISIS 1 Y 2).....	229
CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR)	244
CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR)	265
CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ANALIZAR).....	283

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR).....	304
CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1- (REFLEXIÓN/ EVALUACIÓN) ...	337
CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2- (REFLEXIÓN/ EVALUACIÓN) ...	349
PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y	
FRASES/TÓPICOS	366
FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO.....	367
FUENTE: PROFESORA COORDINADORA / SUPERVISORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)	370
FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA) ...	372
FUENTE: UNIDADES DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)	373
OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	373
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	374
LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	374
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL...	375
EVALUACIÓN DE DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL	375
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	376
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR.....	376
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA.....	377
FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)	377
OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	377
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	378

FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	378
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL...	379
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	379
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	379
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR:	380
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA:	380
BITÁCORA	381
UNIDAD DE ANÁLISIS 1 IDENTIFICAR	381
ANALIZAR.....	388
REFLEXIONAR/EVALUAR.....	395
BITÁCORA.....	400
UNIDAD DE ANÁLISIS 2 IDENTIFICAR	400
ANALIZAR.....	404
REFLEXIONAR/EVALUAR.....	410
CASO 2: TABLA DE VACIADO- ANÁLISIS DOCUMENTAL: PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	414
CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORAS COORDINADORAS/SUPERVISORES	418
CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA	428
CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 1	429
CASO 2 ENTREVISTA ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 2	434
CASO 2: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 1.....	441
CASO 2: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 2.....	444

CASO 2: BITÁCORA- UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR).....	449
CASO 2: BITÁCORA- UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR).....	465
CASO 2: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ANALIZAR).....	475
CASO 2: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR).....	499
CASO 2: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)	515
CASO 2 BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)	524
PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y	
FRASES/TÓPICOS.....	534
FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO.....	534
FUENTE: PROFESORA SUPERVISORAS/COORDINADORAS (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)	536
FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA) ...	537
FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)	538
OBJETIVO PRÁCTICA PROFESIONAL.....	538
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	539
LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA.....	539
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL....	539
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	540
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	540
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR	541
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA	541

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)	541
OBJETIVO PRÁCTICA PROFESIONAL	541
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	542
LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	542
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL...	543
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	544
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	544
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR.....	545
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA.....	545
BITÁCORA.....	546
UNIDAD DE ANÁLISIS 1: IDENTIFICAR	546
ANALIZAR.....	554
REFLEXIONAR/EVALUAR.....	556
BITÁCORA.....	560
UNIDAD DE ANÁLISIS 2: IDENTIFICAR	560
ANALIZAR.....	565
REFLEXIONAR/EVALUAR.....	567
CASO 3: TABLA DE VACIADO - ANÁLISIS DOCUMENTAL: PROGRAMAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL	569
CASO 3: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COORDINADORA/SUPERVISORA.....	573
CASO 3: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA	578

CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 1 ENTREVISTA ESTRUCTURADA	581
CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 1 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.....	585
CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 2 ENTREVISTA ESTRUCTURADA	589
CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 2 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA.....	593
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR)	599
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR)	611
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ANALIZAR)	620
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR).....	635
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)	649
CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)	656
CASO 3: PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y FRASES/TÓPICOS	663
FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO.....	664
FUENTE: PROFESORA SUPERVISORA/COORDINADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)	664
FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA) ...	666
FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA)	667
OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	667
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	668
FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	668
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL....	668
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	669

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR	669
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA	670
FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2(ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)	670
RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL.....	670
FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA	671
EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL....	671
EVALUACIÓN DE PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL.....	671
EXPERIENCIA ESCOLAR.....	672
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR	672
CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA	672
BITÁCORA.....	673
UNIDAD DE ANÁLISIS 1: IDENTIFICAR	673
ANALIZAR.....	677
REFLEXIONAR	678
BITÁCORA.....	680
UNIDAD DE ANÁLISIS 2: IDENTIFICAR	680
ANALIZAR.....	683
REFLEXIONAR/EVALUAR.....	687

Introducción

No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia.

Karl Marx.

Estamos siendo testigos de una revisión a los supuestos epistemológicos que han orientado el desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos. Pérez Gómez (2004:60)¹ sugiere que la concepción del conocimiento ha sufrido lo que se ha denominado “una subversión paradigmática que se define por el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión interpretativa, del descubrimiento a la construcción”.

Esta nueva manera de mirar la realidad enfatiza la naturaleza socialmente construida del conocimiento y sugiere que:

El conocimiento no es objetivo ni estable porque forma parte de la propia realidad conocida, porque es una representación subjetiva, es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad. Así pues, la dialéctica entre conocimiento y realidad, entre objeto y sujeto, difumina constantemente los límites entre ambos, confundándose en un juego interminable de espejos, en una espiral de influjos convergentes y divergentes. (Pérez Gómez, 2004:61)²

Lo considerado anteriormente proporciona una plataforma para iniciar un análisis crítico tanto a la naturaleza del conocimiento en el sentido más amplio, así como a los procesos a través de los cuales los docentes construyen conocimiento profesional. La manera en que los profesores construyen su conocimiento, es decir,

¹ Pérez Gómez, Ángel, “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”, Morata, Madrid, 1ª edición 2004.

² *Ibid.*

cómo y qué aprenden, es un ámbito que está siendo explorado (Ávalos, 2010)³ en búsqueda de información que ayude a mejorar los resultados de lo que se ha denominado el “continuo de aprendizaje de los profesores” (*a continuum of teacher learning*). Los procesos de formación no han logrado producir cambios profundos en la manera de plantearse el rol de profesor. Dichos resultados estarían directamente relacionados con la calidad de la educación primaria y secundaria que se está entregando. Como plantea Schwille et al 2007:16⁴.

Much research carried out in developing countries suggests, however, that the qualifications of teachers have little impact on students' achievement: Pupils and students do not necessarily learn better when they are taught by a teacher who has spent a long time in a teacher training college or who has followed different in-service training courses. This is puzzling but it does not mean that teacher training is not important. It does imply, however, that professional training, as it is organized in many countries, is not effective.

El desempeñar el rol docente en lo que se ha denominado Sociedad del Conocimiento/Aprendizaje - entendida como aquellas sociedades que “procesan información y conocimiento de formas que llevan al máximo el aprendizaje, estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él” (Hargreaves,2003: 11)⁵ - implica que la labor del profesor se relaciona con un aprendizaje cognitivo sofisticado y prácticas de enseñanza

³ Ávalos, Beatrice. “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years”. En Teaching and Teacher Education, 2010. Págs. 10-20.

⁴ Schwille, John y Dembélé, Martial, “Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice”, Unesco, Paris, 2007.

⁵ Hargreaves, Andy, “Enseñar en la Sociedad del Conocimiento”, Octaedro, Barcelona, 2003.

basadas en la reflexión crítica. Como plantea Hargreaves (2003)⁶, (Brante, 2009)⁷ se hace necesario el cultivo de una profesión que valore la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y a la mejora continua.

Desde la mirada de Freire se propone que “ quien está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997:24)⁸.

Las instituciones que llevan a cabo procesos de formación de profesores están buscando un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en sus aulas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y el conocimiento que es necesario de acuerdo a lo sugerido por los docentes en ejercicio y que es construido por ellos en su quehacer pedagógico. Las instituciones formadoras, han optado por aumentar la cantidad de horas dedicadas a actividades prácticas, en el entendido que éstas debieran ser el eje articulador entre la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción de conocimiento. Aun cuando esta medida ha sido implementada a la luz de lo señalado, la realidad de los programas de formación muestra que éstos son aún procesos de aprendizaje guiados por una lógica aplicacionista, no estructurados y con una ausencia de currículum explícito, Tampoco existe una legitimación del hecho que los saberes de

⁶ *Ibid.*

⁷ Brante, Göran. “Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 430-436.

⁸ Freire, Paulo, “Pedagogía de la Autonomía Saberes Necesarios para la Práctica Educativa”, Siglo Veintiuno, sc, 1997.

los enseñantes son creados y movilizados a través de su trabajo; es decir que , “el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes” (Tardif: 2004: 189)⁹.

Diversas investigaciones dan a conocer que los profesores en formación construirían durante su proceso de formación inicial en el área de sus especialidades, conocimiento disciplinar, o lo que se denomina conocimiento universitario o formal. Sin embargo, que no existe claridad en determinar *cuál es el tipo de conocimiento profesional que estos futuros maestros construyen durante sus procesos de prácticas*.

El presente estudio que se focaliza en el proceso de construcción de conocimiento de los profesores durante su Práctica Profesional, desarrolla un análisis de diversas propuestas basadas en una concepción situada (importancia dada al contexto) y distribuida del conocimiento (en constante evolución), comprendiendo la realidad como multireferencial y multidimensional y a los profesores en formación como sujetos de conocimiento.

La investigación profundiza en el aprendizaje de los profesores como profesionales desde una teoría socio constructivista (Vygotsky, 1978)¹⁰. Se analiza el conocimiento y el proceso de construcción de conocimiento profesional en la formación inicial, específicamente en la actividad de Práctica Profesional. Una vez analizado estos aspectos se elabora y propone una mirada comprensiva a lo que se ha denominado la triada del *practicum*: sujeto (aprendizaje), contenido (conocimiento) y finalmente contexto (actividad de práctica profesional). En ella, se

⁹ Tardif, Maurice, “Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional”, Narcea, Madrid, 2004.

¹⁰ Vygotsky, Lev, “Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes”, Library of Congress, USA, 1978.

observan los procesos de práctica de los futuros docentes articulando elementos de Foucault (1970)¹¹ en lo relativo a pensar los discursos como prácticas que sistemáticamente forman los objetos de los que hablan. Desde la teoría social de Bourdieu (1987)¹² se reconoce la importancia del *habitus* en el proceso de construcción de conocimiento. Finalmente, se trabajan aportes de la teoría de la complejidad (Morín (1999)¹³ y su aplicación en lo que Hoban (2002)¹⁴ ha denominado *System Thinking Approach*. Finalmente se lleva a cabo un análisis de lo que se denomina práctica reflexiva.

Este trabajo de tipo cualitativo desarrolla estudio de casos múltiples que corresponden a tres actividades de Práctica Profesional de las carreras de Pedagogía en Inglés de universidades adjudicatarias de proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (F.F.I.D) que modificaron los programas de formación ampliando la cantidad de prácticas progresivas y declarando a la Práctica como actividad eje que articula el currículo de formación. Se trabaja con los sujetos que conforman las triadas formativas, realizando un análisis cualitativo de la información obtenida a través de análisis documental, entrevistas estructuradas y semi estructuradas, así como de la bitácora organizada en base al Ciclo Reflexivo de Smyth (1989)¹⁵ en la que los futuros profesores registran aspectos relevantes de su actividad de Práctica.

¹¹ Foucault, Michael, "La arqueología del saber", Siglo XXI, México, 1970.

¹² Bourdieu, Pierre, "Cosas Dichas", Gedisa, Barcelona, 1987.

¹³ Morin, Edgar, "La mente bien ordenada", Seix Barral Los Tres Mundos, Barcelona, 1999.

¹⁴ Hoban, Garry, "Teacher Learning for Educational Change", Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2002.

¹⁵ Smyth, John. "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". Journal of Teacher Education. Vol. 40. 1989. Págs. 2-9,

El objetivo central que guía este trabajo busca develar qué conocimiento profesional construyen los futuros docentes durante el proceso de Práctica Profesional y de qué manera lo llevan a cabo. Así también se busca generar lineamientos para elaborar un modelo de tratamiento de los procesos de Práctica Profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional docente y generar lineamientos para elaborar políticas públicas que promuevan la profesionalización docente.

1. Marco Teórico

1.1 Análisis del Aprendizaje de los Profesores Como Profesionales desde la Teoría de la Actividad

Al analizar el aprender a enseñar, desde una mirada de acompañamiento en el proceso de elaboración de conocimiento/significados a partir de la experiencia, se reconoce el hecho que en dicho proceso de construcción intervienen: el sujeto, el mundo que éste percibe así como los instrumentos socioculturales y los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

El aprender a enseñar, así como el aprender en su sentido más amplio, implican concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002¹⁶, Sanger y Osguthorpe, 2011¹⁷). Aprender a enseñar puede ser definido entonces como: “un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar.” (Montero, 2001: 153)¹⁸.

La teoría del constructivismo socio histórico (Vygostky y Leontiev), concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio

¹⁶ Niemi, Hannele. “Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 763-780.

¹⁷ Sanger, Matthew, Osguthorpe, Richard. “ Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 569-578.

¹⁸ Montero, Lourdes, “La construcción del conocimiento profesional docente”, HomoSapiens, Rosario, Santa Fe, 2001.

conceptual intersubjetivo y reflexivo-colaborativo sobre la práctica. Este proceso es descrito como situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Al extrapolar los principios de lo que se denomina Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981¹⁹, Chalies, 2004²⁰, Bakhurst 2009²¹, Orland-Barak y Becher, 2011²², Pearson, 2009²³, Korthagen, 2010²⁴), a la formación inicial docente se puede plantear que los futuros profesores aprenden en un contexto que les permite saber cómo y qué; a través de la participación en prácticas auténticas, coherentes y significativas. Todo esto en búsqueda de la comprensión de símbolos/signos de la cultura a través de la apropiación de las prácticas y herramientas culturales en la interacción con miembros más experimentados mediante prácticas pedagógicas deliberadas apoyadas por la mediación y ayuda de acuerdo a las necesidades del contexto (De Vargas, 2006)²⁵

¹⁹ Leontiev, A. N., "Actividad, conciencia, personalidad", Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981.

²⁰ Chalies, Sebastien, Ria, Luc, Bertone, Stefano, Trohel, Jean, Durand, Marc. " Interactions between pre service and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. En Teaching and Teacher Education. Vol. 20. 2004. Págs. 765-781.

²¹ Bakhurst, David, "Reflections on Activity Theory", En Educational Review. Vol.61. Issue 2. Routledge, 2009. Págs. 197-210.

²² Orland-Barak, Lily, Becher, Ayelet. "Cycles of Action through Systems of Activity: Examining an Action Research Model through the Lens of Activity Theory". En Mind, Culture and Activity. Vol. 18, Issue 2, 2011. Págs. 115-128.

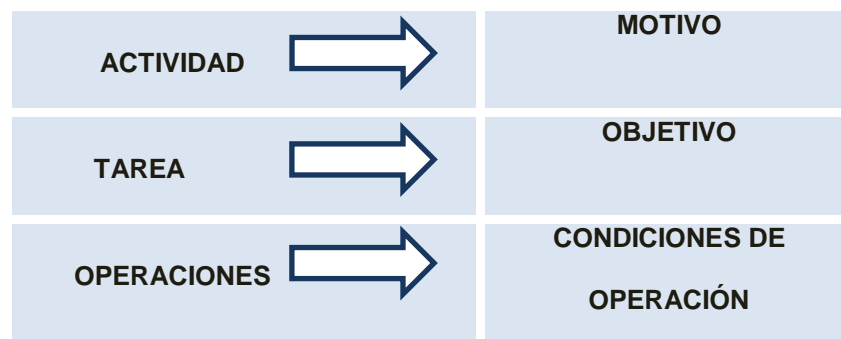
²³ Pearson, Sue. "Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construct of special educational needs and/or disabilities". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25 . Issue 4, 2009. Págs. 559-568.

²⁴ Korthagen, Fred. "Situating learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning". En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 98-106.

²⁵ De Vargas, Elaine, "La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor". En <http://www.rieoei.org/1306.htm> Número 39/4 25 - 07 - 06.

Siendo la actividad práctica en interacción social el motor del desarrollo de actividades psicológicas superiores (Ferrier Kerr, 2009)²⁶, se puede señalar que la actividad, es el proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad y se apropian de la cultura respondiendo a una necesidad (motivo) a través de acciones. Se puede mencionar que como procesos subordinados a la actividad y a la representación del resultado que busca ser alcanzado, se encuentran las tareas/acciones y finalmente a un nivel mayor de concreción se hayan las operaciones, entendidas como las formas o métodos a través de los cuales se lleva a cabo las tareas/acciones.

Cuadro 01: Actividades, tareas, operaciones (Elaboración personal)



Si se aplica esta lógica al proceso de formación inicial docente, en particular al proceso de Práctica Profesional, se puede señalar que esta actividad debiese tener un motivo que la oriente, que el proceso de aprendizaje del profesor en esta actividad debiese estar cuidadosamente acompañado y guiado por descripciones claras de lo que se espera que el futuro docente aprenda. Vale decir, el realizar un minucioso análisis del detalle de las tareas o acciones a ser llevadas a cabo

²⁶ Ferrier Kerr, Jenny. "Establishing professional relationships in practicum settings". En Teaching and Teacher Education. Vol.25. 2009. Págs. 790-797.

durante las prácticas entregaría valiosa información acerca de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre las cuales se funda el proceso (Montecinos et al, 2011)²⁷

El objeto de la actividad del profesor no es exactamente el estudiante, sino el guiar su proceso de aprendizaje. Para optimizar esta labor, los procesos de formación inicial docente en los cuales se lleva cabo el complejo proceso de aprender a enseñar, necesitan proveer al futuro profesor de las experiencias que le permitan “relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando” (Faúndez, 2004: 98)²⁸. Es esta experiencia que posee un contexto y estudiantes, la que da significado al aprendizaje (Iverson, Lewis y Talbot, 2008)²⁹ ya que permite integrar los contenidos de las disciplinas (o asignaturas) en situaciones de práctica donde se intenta dar solución a problemáticas ayudándose de la teoría.

Se ha considerado pertinente en este punto complementar lo ya desarrollado con propuestas desde la Teoría del Aprendizaje Experiencial (Dewey, Lewin y Piaget) que aplicadas a la formación inicial docente relevan el papel que cumple la interacción entre el sujeto y el contexto (experiencia) en el proceso de aprendizaje de los profesores.

²⁷ Montecinos, Carmen, Walker, Horacio, Rittershaussen, Sylvia, Núñez, Claudio, Contreras, Inés, Solís, M. Cristina. “Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula”. En Teaching and Teacher Education. 27, 2011. Págs. 278-288.

²⁸ Faúndez, N, “La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores”, En Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 35. 2004, Santiago, Chile.

²⁹ Iverson, Heidi, Lewis, Mark y Talbot Robert. “Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 290-302.

Las ideas no son elementos fijos e inmutables, sino que pueden ser formadas y reformadas a través de la experiencia reconociendo así que el conocimiento es un proceso continuo derivado de y evaluado en la experiencia, es decir, que se construye nuevo conocimiento, habilidades o actitudes a través de la confrontación de cuatro formas distintas de aprendizaje experiencial.

Habilidades experienciales concretas

Habilidades de observación reflexivas

Habilidades de conceptualización abstractas

Habilidades de experimentación activa

El aprendizaje, bajo esta perspectiva, es concebido como proceso y no como producto, es continuo, enraizado, consiste en adaptarse al mundo y crear (o generar) conocimiento. Entonces, como conclusión se puede señalar que: “learning is a process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (Kolb, 1984:38)³⁰.

Resumiendo, el aprendizaje en su sentido más amplio, así como el aprender a enseñar, desde la mirada de la Teoría de la Actividad plantean que la experiencia del sujeto se convierte en la piedra angular para el proceso de aprendizaje o construcción de conocimiento. Se elabora conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social. Cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se lo relaciona al conocimiento previo que se ha elaborado. Se considera al sujeto como el resultado de un proceso histórico y

³⁰ Kolb, D A, “ Experiential Learning: experience as the source of learning and development” New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental ya que a través de él se interactúa con el medio social. (Vygotsky, 1978)³¹.

Cuadro 02: Ciclo Reflexivo de Kolb (1984)



1.2 Conocimiento Profesional Docente: Relación Dialógica entre Conocimiento Proposicional y Conocimiento Práctico.

Como señala Marcelo (2006:8)³² "la preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar". Se considera pertinente examinar propuestas que buscan definir lo que se entiende por conocimiento profesional.

³¹ Vygotsky, Lev, 1978, *op cit.*,

³² Marcelo, Carlos "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>.

Este trabajo se adscribe al marco de interpretación propuesto por Pérez Gómez (2004)³³ quien propone que *el conocimiento es todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado*. Es decir, para ser capaces de entender su valor, sus afectos y sus implicaciones, es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los sujetos o grupos humanos elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor.

Existen diferentes taxonomías para clasificar el conocimiento profesional. Eraut (1994:103)³⁴ define el conocimiento profesional como:

A combination of both technical and practical knowledge. Technical knowledge is defined as the codified (the know what) information obtained largely through classroom lecture. Practical knowledge (or interpretative knowledge) (the knowhow) is acquired only through experience

Dicho autor plantea la existencia de tres tipos de conocimiento profesional (triada de conocimiento - de carácter tácito o explícito). Esta triada estaría conformada por: (a) el conocimiento proposicional, (b) el personal y finalmente (c) el de proceso.

- El conocimiento proposicional o académico estaría constituido por conceptos y principios generalmente adquiridos de los libros o de la instrucción educativa.
- El conocimiento personal es construido a través de la experiencia y es definido por el autor como una colección de información.

³³ Pérez Gómez, Ángel, 2004, *op cit*

³⁴ Eraut, M., "Developing Professional Knowledge and Competence", Falmer Press, London.1994.

- El conocimiento de proceso, estaría relacionado al meta procesamiento de cómo llevar a cabo una tarea.

El examinar el proceso de construcción de conocimiento desde una perspectiva social implica focalizar la atención en los contextos en los cuales esto ocurre. En el ámbito de la formación inicial docente entonces, significaría que el conocimiento profesional no puede ser caracterizado de manera independiente de cómo es aprendido y utilizado, es decir, a través de observar los contextos de su elaboración y su uso, se revela su naturaleza.

Uno de los contextos en los cuales los profesores adquieren información es la acción; ellos deben tomar decisiones relativas a su quehacer en el momento y también responsabilizarse de las consecuencias de ellas. Eraut (1994:43)³⁵ indica: “the process of becoming a professional involves learning to handle cases quickly and efficiently, and this may be accomplished by reducing the range of possible ways of thinking about them to manageable proportions”

En el caso de los profesores en proceso de formación inicial, se hace necesario que la exposición a distintos tipos de información (proveniente de diversas fuentes) que ellos(as) vivencian, sea acompañado de procesos de reflexión que les permitan desarrollar la capacidad de articular y organizar la información para que se transforme en conocimiento (Gaudelli y Ousley, 2009)³⁶.

Por otra parte, autores como Tardif (2004)³⁷, Montero(2001)³⁸ y Shulman (2004)³⁹ plantean una diferencia entre dos conceptos claves: primero, conocimiento

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Gaudelly, William y Ousley Denise. “From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experience”. En Teacher and Teaching Education. Vol. 25. 2009. Págs. 931-939.

³⁷ Tardif, Maurice, 2004, *op cit.*

universitario (formal o proposicional) el cual está basado en una lógica disciplinaria en la que los conocimientos se transmiten y no se construyen en un contexto definido ni en interacción social. Dichos conocimientos constituirían una falsa representación de los saberes profesionales con respecto a su práctica.

El segundo concepto es conocimiento profesional (conocimiento (pedagógico) práctico, saber docente, saber experiencial, saber profesional, saber pedagógico o referencias de competencia) al que se le atribuirán los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes de los docentes (saber, saber hacer y saber ser). Dichos conocimientos “no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embutidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender” (Tardif 2004: 196)⁴⁰. Estos conocimientos proceden de diversas fuentes, como por ejemplo, la formación inicial y continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de la – las disciplinas a enseñar, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc. Como señalan Gholami y Husu (2010:1)⁴¹, “teachers generally acquire most of their knowledge during their interaction with a variety of systems. This knowledge is then converted into practical knowledge in order to meet the practical and situational demands of teaching”. De acuerdo a estos autores este conocimiento práctico tendría como principal *función*

³⁸ Montero, Lourdes, 2001, *op cit*.

³⁹ Shulman, Lee, “The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach”, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

⁴⁰ Tardif, Maurice, 2004, *op cit*

⁴¹ Gholami, Khalil y Husu, Jukka, “How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers’ practical knowledge”, En Teaching and Teacher Education, Vol. 26. 2010. Págs. 1520-1529.

guiar las acciones de los profesores cuando éstos enfrentan una situación crítica o un problema.

Tardif (2004: 146)⁴² sugiere dos conceptos valiosos de analizar; primero; él define el concepto de saber o repertorio de conocimientos como los: “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad” Este autor propone un modelo tipológico para identificar estos saberes que relaciona los lugares en los que se lleva cabo el quehacer docente, organizaciones, instrumentos de trabajo y finalmente las fuentes de adquisición de éste. En el cuadro que a continuación se presenta, se resume la propuesta del autor anteriormente mencionado.

Cuadro 03: Saber Profesional (Tardif, 2004) (Elaboración propia).

Tardif (2003) (Saber Profesional)	Saberes personales de los docentes
	Saberes procedentes de la formación escolar anterior
	Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia
	Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo
	Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela

⁴² Tardif, Maurice, 2004, *op cit.*

Segundo, como contraparte del concepto de “saber”, Tardif⁴³ plantea el conocimiento declarativo, que sería el que conforma las disciplinas y que es entregado a los estudiantes en las clases para que con posterioridad sea “aplicado” en la práctica.

Shulman (1987:5)⁴⁴ propone el constructo de conocimiento base (repertorio de conocimiento), entendido como “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva-, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo.” Este conocimiento estaría organizado en por lo menos siete categorías. Éstas van desde la estrecha relación con el contenido o la disciplina, el conocimiento pedagógico general, entendido como los principios y estrategias de manejo y organización de la clase, pasando por el conocimiento de los estudiantes y de sus características, el conocimiento de los contextos educativos (que abarca aspectos relacionados al funcionamiento de equipos de trabajo, cursos, comunidad educativa local y general). Así también se incluye el conocimiento del currículo, es decir, manejo de materiales y programas, el conocimiento de los objetivos, o las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos y finalmente, el conocimiento didáctico del contenido o forma de comprensión profesional (nexo entre disciplina y pedagogía).

Estos tipos de conocimiento provendrían de al menos cuatro fuentes principales. Estas fuentes serían:

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Shulman, Lee. “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”. Harvard Educational Review. Vol. 57 (1). 1987. Págs. 1-22.

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.
2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado.
3. La investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, etc.
4. La sabiduría que otorga la práctica misma.

Los planteamientos ya analizados, concuerdan en señalar que el constructo **conocimiento profesional** está conformado por al menos dos tipos de conocimiento, que se relacionan con de la fuente de origen. Tanto el conocimiento denominado proposicional que es fruto del trabajo al interior de las asignaturas y es definido como de tipo teórico, así como el conocimiento práctico entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes (saber, saber hacer y saber ser), confluyen para generar lo que se denomina conocimiento profesional (Baartman y Bruijn, 2011)⁴⁵.

La conformación del conocimiento profesional implicaría una relación dialógica entre conocimiento proposicional y práctico. Estudiar dicha relación (interacción dialógica) durante los procesos de práctica profesional en la formación inicial docente, rescata lineamientos que valoran la importancia dada al contexto y la interacción de los sujetos como variables significativas de este proceso y apunta a

⁴⁵ Baartman, L.K.J. y, de Bruijn, e. "Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence". En Educational Research Review, 2011. Doi:10.1016/j.edurev. 2011.03.001.

desarrollar representaciones codificadas de esta sabiduría didáctica práctica (Porlán et al, 2002⁴⁶ y Ben-Peretz, 2011)⁴⁷.

Son principalmente las propuestas planteadas por Eraut, Shulman y Montero las que constituirán un marco inicial para contrastar los hallazgos de esta investigación. Se rescata de lo señalado por Tardif, el criterio de racionalidad como exigencia para demarcar la naturaleza del concepto en estudio. Vale decir, se clasificará como conocimiento profesional, aquel saber docente para el cual los agentes son capaces de presentar un orden cualquiera de razones para justificarlos. Tardif (2004:146)⁴⁸ sugiere:

Llamaremos saber únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona... estas razones son discutibles, criticables y revisables.

Esta visión de saber, que se está desarrollando, no reside necesariamente **en** el sujeto, sino en la racionalización y argumentación que éste lleve a cabo para validar sus acciones, pensamientos, etc.

Ahora bien, Shulman (2004:199)⁴⁹ trabaja una pregunta central que guía su investigación y que plantea una paradoja que parece interesante destacar ya que cuestiona lo siguiente: “the transition from expert student to novice teacher. How

⁴⁶ Porlán, Rafael, Martín Del Pozo, Rosa, Martín Toscano, José. “Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 305-321.

⁴⁷ Ben-Peretz, Miriam. “Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?”. En Teaching and Teacher Education. Vol 27. 2011. Págs. 3-9.

⁴⁸ Tardif, Maurice, 2004, *op cit.*

⁴⁹ Shulman, Lee, 2004, *op cit.*

does the successful college student transform his or her expertise in the subject matter into a form that high school students can comprehend?”. El autor intenta comprender cómo el conocimiento (de un área determinada) es transformado para que pueda ser comprendido por otros. Para ello, sugiere que para lograr información sobre el conocimiento y su desarrollo se debe trabajar con aquellos que están aprendiendo a enseñar ya que “su proceso de desarrollo de estudiantes a profesores, desde un estadio de pericia como aprendices hasta su noviciado como profesores, revela e ilumina los complejos cuerpos de conocimientos y habilidades que se necesitan para ser un profesor competente” (Shulman 1987:6)⁵⁰.

Doyle (1990:13)⁵¹ desde el Paradigma Ecológico sugiere que las características propias de la práctica profesional de los profesores (y de otros profesionales) parecen exigir un conocimiento “idiosincrático, situacional intuitivo, altamente tentativo”. Desde esta perspectiva se plantea la posibilidad de la elaboración de un corpus de conocimiento que capacita a los profesores para moverse en el mundo indeterminado de la práctica. Este Paradigma Ecológico considera las variables contextuales como aspectos que poseen una directa relación tanto en las actuaciones de los estudiantes como de los profesores. La sala de clases, es un espacio psicosocial de comunicación e intercambios. Desde esta mirada los comportamientos de las personas serían una respuesta de adaptación al contexto (físico, afectivo, psicosocial). Este comportamiento presume respuestas cognitivas diferenciadas a las distintas demandas del contexto

⁵⁰ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*

⁵¹ Doyle Walter. “Themes in teacher education research”. En Handbook on Research on Teacher Education. New York, Macmillan. 1990. Págs. 3-24.

El pensar en los docentes como profesionales capaces de llevar cabo la labor de enseñar en lo que se ha denominado indeterminado mundo de la práctica, nos lleva a reconocer que el conocimiento del aula no es un cuerpo de proposiciones o prescripciones derivadas de las disciplinas o de los estudios proceso-producto, sino un conocimiento situado, fundamentado en la experiencia común de los acontecimientos del aula Schelfhout (2006)⁵², Kim y Hannafin(2008)⁵³ y Tok, 2010⁵⁴.

En el contexto nacional, y haciendo uso de las ideas aportadas por el Informe Comisión Formación Inicial Docente (2005)⁵⁵, surge el concepto de “saber pedagógico”, el cual es definido como la entidad epistemológica propia de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Este saber está fundado por saberes tales como: saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, saber sobre el contexto histórico y general de los estudiantes (escuela y currículo), saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en el aula y finalmente el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica. Este conocimiento está siempre situado y es dinámico, sin embargo, “no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del

⁵² Schelfhout, Wouter, Dochy, Filip, Janssens, Steven, Struyven, Katrien, Gliesen, Sarah y Sierens, Eline. “Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 22. 2006. Págs. 874-897.

⁵³ Kim, Hyeonjin, Hannafin, Michael. “Situating case-based knowledge: an emerging framework for prospective teacher learning”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 1837-1845.

⁵⁴ Tok, Sukran. “The problems of teacher candidate’s about teaching skills during teaching practice”. En Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 2. 2010. Págs. 4142- 4146.

⁵⁵ Mineduc, “Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente”, Mineduc, Santiago, 2005.

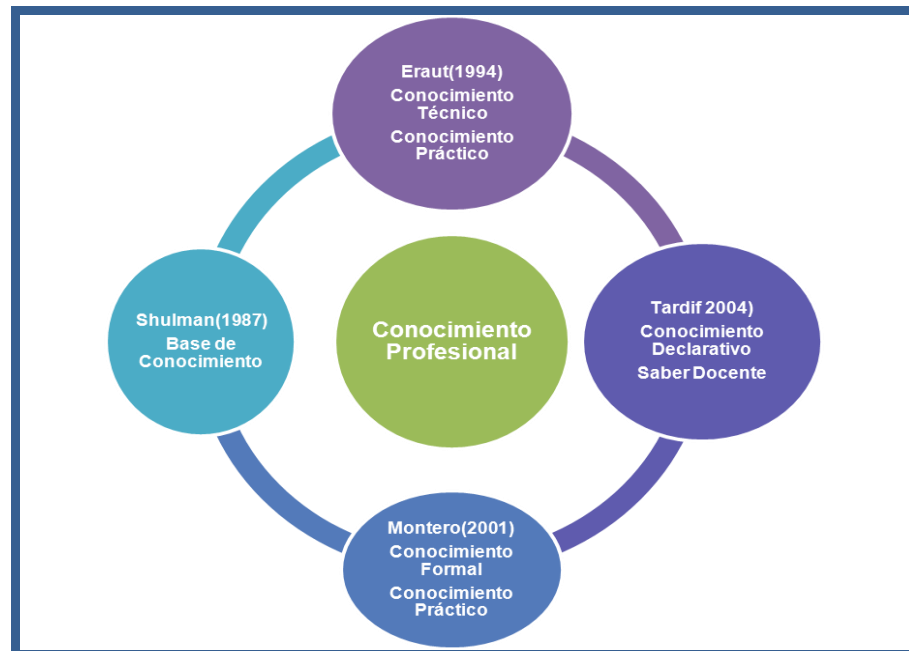
currículo” (Informe 2005: 57)⁵⁶, lo cual lleva las universidades formadoras de profesores a seguir trabajando en espacios fragmentados.

Finalmente y a modo de conclusión, Darling-Hammond y Bransford (2005)⁵⁷ nos sugieren que existirían tres tipos de conocimientos construidos por los profesores. Primero, el conocimiento **para** la práctica (donde especificamos por ejemplo el conocimiento de la disciplina, de las teorías de aprendizaje y del desarrollo, de la investigación acerca de la eficacia de estrategias de aprendizaje). Este tipo de conocimiento es que generalmente es transmitido en los procesos de formación inicial. El segundo tipo denominado conocimiento **en** la práctica es de carácter situado y construido a través de la reflexión de la experiencia. Finalmente, el conocimiento **de** la práctica enfatiza la relación entre el conocimiento y la práctica y los aspectos teóricos de ambos, en el entendido que el conocimiento que los profesores necesitan para enseñar proviene de indagaciones sistemáticas relacionadas con su enseñanza, los estudiantes y el proceso de aprendizaje, el currículo y la escuela.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Darling-Hammond, Linda y Bransford, John, “Preparing Teachers for a Changing World What teachers Should Learn and Be Able to Do”, Jossey Bass, San Francisco, 2005.

Cuadro 04: Síntesis Tipos de Conocimiento Profesional (Elaboración propia)



1.3 La Práctica Profesional en la Formación Inicial Docente: una Mirada desde la Racionalidad Técnica

La lógica que ha guiado los procesos de formación inicial docente se ha basado en una visión técnica y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. La constante búsqueda de las partes independientes que conforman un todo, se refleja claramente en los currículos de los programas de formación de profesores. Hoban (2002:10)⁵⁸ plantea: “packaging educational knowledge into discrete courses, however, presents the curriculum as a jigsaw puzzle and often leaves it to the students to make their own connections between the courses so that they can construct their own big picture of education”.

⁵⁸ Hoban, Garry, 2002, *op cit.*

El enfoque mecanicista (lineal, causa – efecto) concibe al profesor como un técnico y al proceso de formación inicial como la instancia en la que el futuro docente aprende, a través de distintas disciplinas, conocimiento fragmentado de tipo teórico. Dicho conocimiento es prescriptivo y absoluto y deberá ser aplicado a la realidad de las comunidades educativas durante la práctica. Es decir, no se reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos educativos ni la posibilidad que los profesores sean generadores de conocimiento al reflexionar sistemáticamente en y acerca de su quehacer docente.

El modelo de racionalidad técnica, utilizado por distintas universidades en el mundo para la formación de profesionales (Korthagen, 2001⁵⁹, Chunmei y Chuanjun, 2010⁶⁰, Zeichner, 2010⁶¹, Cohen, 2011)⁶² ha promovido la adquisición y aplicación de conocimiento recibido de otros. Schön (1983: 30)⁶³ se refiere a la racionalidad técnica como una epistemología positivista de la práctica profesional y advierte que este modelo contempla la práctica “como algo guiado y pautado donde el conocimiento profesional se produce en forma de un corpus doctrinal, objetivo y validado empíricamente que resulta externo e independiente del propio profesional que ha de utilizarlo para resolver los problemas de su práctica”.

⁵⁹ Korthagen, Fred. “Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education”, Library of Congress, New Jersey, 2001.

⁶⁰ Chunmei Yan y Chuanjun He. “Transforming the existing model of teaching practicum: a study of Chinese EFL student teachers' perceptions”. En Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy. Vol. 36, Issue 1, 2010. Págs 57 – 73.

⁶¹ Zeichner, Ken. “Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education”. En Journal of Teacher Education. Vol 61, Issue 1-2. 2010. Págs. 89-99.

⁶² Cohen, David. “Learning to Teach Nothing in Particular. A Uniquely American Educational Dilema”. En American Educator. Winter 2010-2011. Págs. 44-54.

⁶³ Schön, Donald, “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”, Paidós, Barcelona, 1983.

Esta mirada propuesta niega de manera certera la posibilidad de desarrollar la curiosidad en el proceso de construir el conocimiento. Si no se tiene la curiosidad como profesor no se aprende ni se enseña; como sugiere Freire (1997:83)⁶⁴ “con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto”

El enfoque proceso-producto no permite imaginar una relación dialéctica entre teoría y práctica (Eilam y Poyas, 2009)⁶⁵ ni tampoco permite reconocer la pluridimensionalidad ni incertidumbre de los procesos escolares. Desde este enfoque no se hace mención, ni se busca investigar en mayor profundidad el proceso de construcción de conocimiento de los profesores durante su actividad práctica, ya que se pre supone que el conocimiento que los profesores necesitan para llevar a cabo su labor docente de manera exitosa es entregado durante la formación inicial a través de las diferentes asignaturas que han seccionado el conocimiento y lo muestran de manera teórica.

La idea que se difunde es que los profesores en formación en algún momento de su proceso serán capaces de aplicar dicho conocimiento. La formación inicial docente que se fundamenta en estas ideas, asume que la realidad puede ser observada, explicada y que además es predecible. Existe una valoración del conocimiento prescriptivo, el cual es obtenido a través de procedimientos claramente definidos por el método científico. Esta perspectiva analiza fenómenos sociales y separa los factores que los generan en el entendido que el separar(o

⁶⁴ Freire, Paulo, 1997, *op cit*

⁶⁵ Eilam, Billie, Poyas, Yael. “Learning to teach: enhancing pre-service teachers’ awareness of the complexity of teaching-learning processes”. En Teachers and Teaching. Vol.15. Issue 1, Routledge, 2009. Págs. 87-107.

aislar las variables) nos permitirá proponer relaciones causales que ignoran las interacciones dinámicas del contexto.

Por su parte Schön (1983)⁶⁶ ha sugerido que ésta es una forma instrumental de resolución de problemas en la cual se pretende entregar el conocimiento obtenido por investigadores universitarios. Dicho conocimiento parece poseer mayor estatus que el conocimiento de carácter práctico Schön (1983:69)⁶⁷ sugiere:

The dilemma of rigor or relevance may be dissolved if we can develop an epistemology of practice which places technical problem solving within a broader context of reflective inquiry, shows how reflection-in-action may be rigorous in its own right, and links the art of practice in uncertainty and uniqueness to the scientist's art of research.

Marcelo (1999)⁶⁸ plantea que llama la atención de los investigadores conocer cuál es la real contribución de los programas de formación en la adquisición de conocimientos de los profesores. Los estudiantes que inician un programa de formación poseen concepciones y creencias con respecto a qué es ser profesor, su rol, etc., las cuales ya están interiorizadas al momento de ingresar a la universidad y no serían modificadas durante el proceso de formación (Lortie,1975)⁶⁹, (Balli, 2011)⁷⁰

⁶⁶ Schön, D, 1983, *op cit.*

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Marcelo, Carlos, "Formación del profesorado para el cambio educativo", EUB, Barcelona, 1999.

⁶⁹ Lortie, Dean, "Schoolteacher: A sociological study", Chicago, University of Chicago Press, 1975.

⁷⁰ Balli, Sandra. "Pre-service Teachers' episodic memories of classroom management." En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. 2011. Págs. 245-251.

Investigaciones realizadas por Zeichner y Gore (1990)⁷¹, (Tigchelaar y Korthagen, 2004)⁷² y Scelfhout et al (2006)⁷³ demuestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación de profesores intentan transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporados en el repertorio cognitivo del futuro profesor. Britzman (1991)⁷⁴ y Graham (2006)⁷⁵ critican la fragmentación de conocimientos en la formación del profesorado y señala que los futuros profesores estudian un número amplio de asignaturas inconexas que les presentan el conocimiento como algo indiscutible, objetivo y absoluto, lo cual no contempla la dimensión ecológica de éste. Vale decir, no se reconoce el hecho que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre ellos y el ambiente en que se desarrollan.

Por su parte, Tardif (2004)⁷⁶ indica que los cursos en los programas de formación inicial docente son ideados desde un modelo aplicacionista del conocimiento. Dicho modelo se organiza basado en disciplinas en las cuales se trabaja el conocimiento teórico (fragmentado) (que con posterioridad se “aplica” en las prácticas no tomando en cuenta las creencias ni las representaciones con respecto a la enseñanza que pudieran poseer los futuros profesores. En relación a

⁷¹ Zeichner, Kenneth y Gore Jennifer, “Teacher socialization”. En Handbook of Research on Teacher Education, New York, Macmillam, 1990, 329-348.

⁷² Tigchelaar, Anke y Korthagen, Fred. “Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 20. 2004. Págs.665-669-

⁷³ Schelfhout Wouter, Filip Dochy, Steven Janssens, Katrien Struyven, Sarah Gielen, Eline Sierens, 2006, *op cit*.

⁷⁴ Britzman, Deborah, “Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach”, SUNY Press, New York 1991.

⁷⁵ Graham, Barbara. “Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers”. En Teaching and Teacher Education. Vol.22. 2006. Págs. 118-1129.

⁷⁶ Tardif, Maurice, 2004, *op cit*.

lo señalado anteriormente, Eraut (1994:20)⁷⁷ plantea: “it is inappropriate to think of knowledge as first being learned and later being used. Learning takes place during use, and the transformation of knowledge into situationally appropriate forms means that it is no longer the same knowledge as it was prior to it first being used”.

A continuación se grafican las características de la Racionalidad Técnica en el proceso de Formación Inicial Docente.

Cuadro 05: Resumen Características Racionalidad Técnica



⁷⁷ Eraut, Michael, 1994, *op cit.*

Zeichner (1990)⁷⁸ Le Cornu y Ewing (2008)⁷⁹ analiza la existencia de varios enfoques relativos a la práctica (durante el proceso de formación inicial) que están teñidos por la racionalidad técnica:

- El primer enfoque considera que estas experiencias ayudan a los estudiantes de pedagogía a replicar prácticas sugeridas por la investigación, incluso rechazando las teorías y la experticia de su propia práctica y de la práctica de otros profesionales.
- Otra forma de abordar la práctica es limitándola a cuestiones técnicas, como por ejemplo, a la adecuación de la sala de clases, descuidando aspectos éticos y valóricos del currículo.
- Una tercera forma de abordar este eje de formación desde una perspectiva tradicional, es centrar la atención en la reflexión que realizan los estudiantes sobre su propia enseñanza, ignorando el contexto social e institucional en el que la enseñanza se lleva a cabo.
- Por último, una cuarta forma de abordar la práctica es incentivando a los futuros profesores a reflexionar individualmente y no como un profesional miembro de una comunidad.

El concebir las prácticas (durante el proceso de formación inicial) desde esta mirada, nos explica Zeichner (1990)⁸⁰, implica, por ejemplo:

⁷⁸ Zeichner, Kenneth, "Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990's", En Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. Vol. 16(2). 1990. Págs. 105-132.

⁷⁹ Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn. "Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future". En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 1799-1812.

⁸⁰ Zeichner, Kenneth, 1990, *op cit*.

- Que son vistas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con sólo ubicar a los estudiantes en buenos centros de práctica y con buenos profesores, algo bueno debiera ocurrir. Investigaciones demuestran que cuando el diseño de la práctica es poco elaborado y se plantea, como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas, tienen un efecto de reproducción (Rorrison, 2010)⁸¹.
- Que no existe un plan explícito para las prácticas y que existe una frecuente desconexión entre lo que se estudia en la formación teórica en el aula y lo que los profesores en proceso de formación inicial encuentran en las prácticas.
- Que los supervisores no poseen, necesariamente, una adecuada preparación respecto a su función.
- Que no existe incentivos ni preparación para llevar a cabo su labor para los profesores colaboradores de los centros de práctica.

Autores como Valliant y Marcelo (2001)⁸² y Zabalza (2011)⁸³ mencionan la existencia de ciertas dificultades durante los procesos de práctica (durante el proceso de formación inicial). Estas problemáticas serían compartidas a nivel internacional y es así como se señala que:

- Se concibe a las prácticas como aprendizajes no estructurados.

⁸¹ Rorrison, Doreen. "Assessment of the practicum in teacher education:advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers". En Educational Studies. Vol. 36, Issue 5, 2010. Págs. 505-519.

⁸² Valliant, Denise y Marcelo, Carlos, "Las tareas del formador", Aljibe, Málaga, 2001.

⁸³ Zabalza, Miguel. "El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión". En Revista Educación. Vol. 354. 2011. Págs. 21-43.

- Existe una falta de conexión entre lo que se estudia en la universidad y lo que la práctica demanda.
- Escasa preparación de los tutores (universidad, colegios).
- Baja consideración de las instancias superiores de la práctica.
- Hay una discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.
- Apego al conocimiento práctico y acumulación del teórico porque éste no sirve para solucionar problemas.

Es decir que si bien existe acuerdo en la importancia de los procesos de prácticas en la formación inicial, existe una diversidad de enfoques para su inclusión en los programas.

La concepción del objetivo final de la Práctica en los procesos de formación inicial docente varía dependiendo del autor al que se consulte. Se puede mencionar a Zabalza (1990⁸⁴, 2011⁸⁵) quien la define como una aproximación al contexto real que ayuda a conocerse, reflexionar sobre lo aprendido y analizar los marcos de referencia que se poseen. Por su parte Porlán (1993)⁸⁶ concuerda con el autor previamente mencionado en lo relativo a que la Práctica permite contactarse con la realidad, y ensayar el modelo de enseñanza aprendizaje desarrollado en base a la investigación.

En el presente trabajo, se concibe la Práctica Profesional como un proceso dentro de la formación inicial que debiese:

⁸⁴ Zabalza, Miguel. Angel, "Teoría de las prácticas, La formación práctica de los profesores". Santiago de Compostela. Tórculo, 1990.

⁸⁵ Zabalza, M. Ángel, 2011, *op cit.*

⁸⁶ Porlán, Rafael, "Constructivismo y escuela". Díada. Sevilla, 1993.

- reconocer al profesor en formación como un sujeto socio histórico (de conocimiento) que posee marcos de referencia (*habitus*) que son estructurados y estructurantes que han sido formados como fruto de un proceso de aprendizaje por observación.
- promover, en el profesor en formación, el desarrollo de la reflexión crítica como herramienta para construir conocimiento profesional a través de una relación dialógica entre teoría y práctica en un contexto social complejo.

En este punto cabe mencionar la existencia de estudios que sugieren que el quehacer profesional de los docentes en ejercicio revela la existencia de saberes procedentes de la socialización anterior a la preparación profesional, lo cual es denominado como un primer fenómeno de impronta. Investigaciones realizadas a profesores en formación (Holt-Reynolds, 1992)⁸⁷ nos muestran que las creencias de los docentes en formación se remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo y que han sido contruidos durante su experiencia como alumnos. Estas teorías implícitas persistirían y perdurarían a la formación inicial y a los primeros años de actividad profesional.

Un segundo episodio de impronta estaría ubicado entre los cinco y los siete primeros años de carrera, el que estaría caracterizado por ser un periodo crítico de sentimientos fuertes y contradictorios en el que existe un distanciamiento de los conocimientos académicos y un reajuste de las expectativas anteriores.

Entre estos dos fenómenos de impronta, encontramos el proceso de formación inicial y nos damos cuenta que existe una necesidad real de investigar lo que está

⁸⁷ Holt-Reynolds, Dianne, "Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework" En American Education Research Journal, Vol. 29, Issue 2. 1992. Págs. 325-349.

ocurriendo en él, así como en el ejercicio de la profesión. Es preciso que en los procesos de formación inicial se reconozca a los futuros profesores como sujetos de conocimiento con quienes se debe realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas a través de las cuales estos futuros profesionales reciben y analizan los nuevos conocimientos (Hoekstra, Korthagen, 2011⁸⁸). Se aprende a ser reflexivo en el análisis y reflexión de la propia práctica. Para formar un profesional reflexivo se debe considerar la reconstrucción del conocimiento empírico del estudiante, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática.

La escuela tiene una poderosa influencia socializadora, creando concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en la ideología pedagógica dominante, y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento de las instituciones. Una inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y la reproducción (Buitink, 2009⁸⁹, Cavanagh y Prescott, 2010⁹⁰).

⁸⁸ Hoekstra, Annemarieke y Korthagen, Fred. "Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning". En Journal of Teacher Education. Vol 62, Issue 1, 2011. Págs. 76-92.

⁸⁹ Buitink, Jaap. "What and how do students learn during school-based teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 118-127.

⁹⁰ Cavanagh, Michael, Prescott, Anne. "The growth of reflective practice among three beginning secondary mathematics teachers". En Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 38. Issue 2, 2010. Págs. 147-159.

Si el diseño de la formación práctica se realiza sin considerar antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes (Swee-choo Goh y Matthews, 2011)⁹¹. Al no tener un modelo claro de formación, el profesor practicante podría ser influenciado por un proceso de reproducción, que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Estudios mencionados por Holt-Reynolds (2000)⁹² y específicamente Zeichner (1987:164)⁹³ señalan en forma consistente que las experiencias basadas en el aula contribuyen al desarrollo de “perspectivas utilitarias de la enseñanza”, en las cuales la enseñanza está desconectada de sus dimensiones éticas y políticas. La mayor parte de los practicantes asumen una racionalidad técnica en el desarrollo de su labor, es decir, los problemas del “por qué” se enseña algo y los posibles efectos latentes de una acción determinada en las aulas a largo plazo, no son abordadas por los profesores en formación.

En síntesis, se puede observar un proceso de formación que se caracteriza por la fragmentación de los contenidos del currículo, una enseñanza basada en la oralidad, en un bajo trabajo práctico y una escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto. Sin embargo, por otra parte, encontramos lo que autores como Marcelo (1999)⁹⁴ y

⁹¹ Swee-Choo Goh Pauline, Matthews Bobbie. “Listening to the concerns of Student Teachers In Malaysia During Teaching Parctice”. En Australian Journal of Teacher Education. Vol. 36. Issue 3. 2011. Págs. 92-103.

⁹² Holt-Reynolds Diane. “What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers’ beliefs about the role of a teacher. En Teaching and Teacher Education. Vol. 16. 2000. Págs. 21-32.

⁹³ Zeichner, Kenneth, “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado” En Revista de Educación. España. Vol. 282. 1987. Págs. 161-189.

⁹⁴ Marcelo, Carlos, 1999, *op cit*.

Kincheloe (2004)⁹⁵ nos sugieren en cuanto al hecho que los profesores se involucran más en su propio aprendizaje, en la medida que éste se conecte con experiencias en el aula. Marcelo (2008:23)⁹⁶ lo plantea diciendo: “los profesores necesitan aprender a cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura y valoración”. Además, el hecho que ellos tomen la iniciativa para planificar y desarrollar aprendizajes genera en ellos procesos más significativos ya que son capaces de reflexionar significando las actividades que desarrollan en los colegios. Barrios (2000)⁹⁷ propone que se debiera apuntar a relacionar a través de actividades secuenciadas y de complejidad creciente, tanto los contenidos teóricos, así como los contenidos prácticos de la formación. La propuesta debiese rescatar e integrar en una estructura curricular práctico activa participativa la reflexión. En palabras de Cornejo et al (2002:19)⁹⁸ :

Las experiencias de práctica deben proveer a los estudiantes con los medios para vivenciar la historia de interacciones, esto es, de-construir/construir el trasfondo no formalizado (sus marcos de referencia que dan sentido a su acción) que puede ser usado en el futuro de manera transparente y, por lo tanto, esté a la mano. El proceso de construcción debería comenzar por un contexto de ‘crítica’ (lo que permitiría a los estudiantes cuestionar, debatir, etc.), continuando con un contexto de ‘construcción’ (vivenciar, simbolizar, etc.), hasta

⁹⁵ Kincheloe, Joe. “The Knowledge of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology”. En Teacher Education Quarterly. 2004. Págs. 49-66.

⁹⁶ Marcelo, Carlos, “El profesorado principiante Inserción a la docencia”, Octaedro, Barcelona, 2008.

⁹⁷ Barrios, Oscar, La formación docente: teoría y práctica, Centro de Informaciones Pedagógicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2000.

⁹⁸ Cornejo, José, “A, Pailla, A. Molina, P. Fuentealba, R. y Galaz, A. “Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados”. En Boletín de Investigación Educativa, Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 362 a 385.

finalizar con un contexto de ‘aplicación creativa’ o de ‘acción transformativa’ (uso práctico, pertinencia); estaríamos hablando, entonces, de niveles que es necesario alcanzar durante el proceso de reflexión al interior de la línea de práctica.

1.4 La Práctica Profesional en la Formación Inicial Docente: una Mirada Comprensiva

Se han analizado los planteamientos provenientes de la Teoría de la Actividad y del Constructivismo Socio Histórico en relación a concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión de la realidad a través de la actividad, basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas. Extrapolar dichas ideas al ámbito de la formación inicial sugiere que los futuros profesores aprenderían en un contexto que les permitiría saber cómo y qué; a través de la participación en prácticas auténticas, coherentes y significativas (Mineduc, 2011)⁹⁹. Si se valora la actividad práctica en interacción social como el motor del desarrollo de actividades cognitivas superiores, entonces, el proceso de aprendizaje del profesor durante la formación inicial docente debiese estar cuidadosamente acompañado y guiado por descripciones claras de lo que se espera que aprenda (Ralph, 2005)¹⁰⁰ y (Parkinson, 2009)¹⁰¹.

Así también, se resume que el constructo *conocimiento profesional* está conformado por al menos dos tipos de conocimiento: el denominado proposicional (de tipo teórico) y el conocimiento práctico. El estudiar, durante los procesos de

⁹⁹ Mineduc. “Las Competencias en Educación Mesas Técnicas 2010 Informe Final”. Santiago, 2011.

¹⁰⁰ Ralph, Edwin. “Factors Affecting Teacher-Candidates’ Practicum Evaluations”. En *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 3, Issue 2, 2005. Págs. 29-46.

¹⁰¹ Parkinson, Paul. “Field – based preservice research: Facilitating reflective professional practice”. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 25. 2009. Págs. 798-804.

práctica profesional en la formación inicial docente, la relación dialógica que existiría entre conocimiento proposicional y práctico, implica valorar la importancia dada al contexto y a la interacción de los sujetos, como variables significativas de este proceso que apuntan a desarrollar representaciones codificadas de esta sabiduría didáctica práctica.

Finalmente se reconoce que la lógica que ha guiado los procesos de formación inicial docente se ha basado en una visión técnica y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. Se presenta una concepción del profesor como un técnico y al proceso de formación inicial como la instancia en la que el futuro docente aprende, a través de distintas disciplinas, conocimiento fragmentado de tipo teórico. La naturaleza de dicho conocimiento es vista como prescriptiva y absoluta y se indica que éste debiera ser aplicado a la realidad de las comunidades educativas durante la práctica. Vale decir, no existiría un reconocimiento de la multidimensionalidad de los fenómenos educativos ni la posibilidad que los profesores sean generadores de conocimiento al reflexionar sistemáticamente acerca de su quehacer docente.

Se puede observar un proceso de formación inicial docente que se caracteriza por la fragmentación de los contenidos del currículo, un escaso trabajo práctico y deficiente vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto. Si el diseño de la formación práctica no considera antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en una dificultad que en una instancia que facilite el proceso formativo ya que, se podría tender a un proceso de reproducción, que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Habiendo analizado los tres elementos que conforman la base teórica de esta investigación, se considera necesario en este punto formular una mirada comprensiva que entregue una visión compleja del fenómeno en estudio. Se retomará entonces, el aprendizaje para la construcción de conocimiento profesional en el contexto denominado proceso de Práctica Profesional (en la formación inicial docente) y se articulará con propuestas de Foucault (1970)¹⁰², Bourdieu (1987)¹⁰³, Morín (1999)¹⁰⁴, Hoban (2002)¹⁰⁵ y finalmente con un análisis contrastivo de distintas propuestas que discuten la importancia de incorporar la reflexión crítica al proceso de construcción de conocimiento durante la formación inicial docente, en particular durante el proceso de práctica.

Foucault (1970)¹⁰⁶ señala que las prácticas discursivas (o discursos) no serían un conjunto de signos que remiten a contenidos o representaciones, sino que configuran los objetos de los que hablan. Estas prácticas discursivas están formadas por enunciados (elementos básicos) que son definidos como figuras que buscan explicar la relación ausencia/presencia del discurso. Este discurso es definido como “el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación...” (Foucault 1970:181)¹⁰⁷.

La configuración discursiva, sin embargo, no sería consciente y no se fundamenta ni responde a determinaciones de instituciones o función epistemológica del sujeto. Foucault propone el hecho de dejar de concebir los discursos como elementos significantes y comenzar a pensarlos como prácticas que

¹⁰² Foucault, Michael, 1970, *op cit.*

¹⁰³ Bourdieu, Pierre 1987, *op cit.*

¹⁰⁴ Morin, Edgard, 1999, *op cit.*

¹⁰⁵ Hoban, Gary, 2002, *op cit.*

¹⁰⁶ Foucault, Michael, 1970, *op cit.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

sistemáticamente forman los objetos de los que hablan, es decir, reconocer que “ es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas” (Foucault, 1970 : 81)¹⁰⁸.

Como plantea Castro (2004)¹⁰⁹ en el campo de la investigación educativa, la arqueología (herramienta proporcionada por Foucault para el estudio del discurso) nos permite darnos cuenta que las ideas y los objetos articulados por dicho discurso, pueden ser sacados del horizonte de familiaridad en que se desenvuelven para ser problematizados desde el ángulo de la construcción que los ha hecho posibles.

La formación discursiva y sus proposiciones funcionan como un bagaje conceptual que anima el desarrollo de la práctica (Crataut y Bertone, 2009¹¹⁰, Trent y Lim, 2010)¹¹¹, cuya complejidad excede cualquier esfuerzo de enunciación. Podemos concluir entonces, que la función enunciativa de la práctica discursiva construye los objetos de los que habla y es a este conjunto de elementos formados por esta práctica a los que se les puede llamar saber. Como explica Foucault (1970: 306)¹¹²: “un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Castro, Rodrigo, “Foucault y El Saber Educativo (Primer Parte: Herramientas Para una Teoría Crítica Sobre la Educación)”. En Revista Electrónica Diálogos Educativos. Año 4, n°8, 2004.

¹¹⁰ Cartaut Solange y Bertone Stefano. “ Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo- Vygotskian activity theory : Case study from a French university institute of teacher training”. En Teacher and Teaching Education. Vol. 25. 2009. Págs. 1086- 1094.

¹¹¹ Trent, John y Lim, Jenny. “Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1609-1618.

¹¹² Foucault, Michael, 1970, *op cit.*

que adquirirán o no estatuto científico, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso”.

Analizar y reflexionar acerca de las fuentes y los procesos de construcción de conocimiento desde una mirada sociocultural/sociohistórica, nos sugiere concebir al significado como un producto social que es modificado permanentemente mediante la interacción de los sujetos dentro de una cultura a través de un proceso de interpretación (Blumer, 1982)¹¹³. Podemos, entonces, plantear que la interacción que se produce durante los procesos de práctica profesional entre el profesor supervisor, colaborador, practicante, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa construye la cultura del proceso (Portelance y Gervais, 2009¹¹⁴, Siry, 2011¹¹⁵, Allen, 2011¹¹⁶). El lenguaje posee una importancia radical en este proceso ya que permite significar las cosas u objetos.

Los marcos de interpretación de la realidad, en palabras de Bourdieu (1987)¹¹⁷, las matrices de percepción o *habitus*, permiten filtrar las estructuras (objetivas) que se encuentran en el campo cultural. Estos mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizan las estructuras sociales, permiten aprender de la experiencia de las acciones anteriores y desarrollar un conocimiento práctico sobre

¹¹³ Blumer, Herbert, “El Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Método”, Hora, Barcelona, 1982.

¹¹⁴ Portelance, Liliane, Gervais Colette. “Analysis of the dynamics of the sharing of knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: the partners’ respective roles”. En US-China Education Review. Vol. 6, Issue 6, 2009. Págs. 71-80.

¹¹⁵ Siry, Christina. “Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course”. En Teaching Education. Vol. 22, Issue 1, 2011. Págs 91-101.

¹¹⁶ Allen, Jeanne Maree. “Stakeholders’ perspectives of the nature and role of assessment during practicum”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 742-750.

¹¹⁷ Bourdieu, Pierre, 1987, *op cit*.

cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales, por lo tanto en base al *habitus* de los sujetos se producen las prácticas.

El *habitus* produce prácticas conforme a los esquemas engendrados por la historia, asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. (Bourdieu, 1987: 91)¹¹⁸.

El principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el *habitus*, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros (Aldaba, 2005¹¹⁹).

Lo que se denomina comúnmente como cultura escolar, corresponde a una estructura constante que debe tomarse en consideración a la hora de buscar comprender esquemas de percepción a través de los cuales los profesores llevan a cabo su quehacer. Se puede decir entonces que no existen vivencias independientes de la sociedad misma y de sus reglas, las experiencias están mediatizadas por las configuraciones de los diferentes campos. La comunidad escolar en la cual se encuentra inserto el quehacer docente posee lo que Pérez

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ Aldaba; J Alicia, "El habitus, generador del saber en la práctica docente". En Revista Investigación Educativa Duranguense, N° 4, 2005 (Dialnet).

Gómez (2004)¹²⁰ denomina modos de pensamiento ideológico, rituales, mitos o redes de intercambio de significados, los que influyen en la manera en la que los maestros van a interpretar sus experiencias en pos de la construcción de conocimiento. La influencia socializadora de la escuela crea de manera casi imperceptible concepciones pedagógicas que se reproducen fácilmente en la práctica de los profesores y que sólo logran ser transformadas si existen procesos de reflexión en contextos reales (Cherubini, 2009)¹²¹.

Al momento de ingresar al primer año de su proceso de formación inicial docente, los futuros profesores ya han interiorizado modelos de enseñanza o imágenes (Lortie 1975)¹²² sobre los docentes y su trabajo. Es decir, los futuros nuevos profesores traen consigo un bagaje acumulado de conocimientos de por lo menos doce años de escolaridad (*Apprenticeship by observation*), el cual en la mayoría de los casos no es explicitado ni trabajado en procesos reflexivos.

Se puede indicar entonces, que esta cultura formada por significados compartidos y que Bourdieu (1987)¹²³ denomina *habitus* está referido a la matriz o esquemas de percepción (visión del mundo), pensamiento y acción, que es estructurada (conformados a lo largo de la vida de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social) y estructurante (orienta a los sujetos a actuar de una manera determinada - pensar y percibir la realidad).

Si las universidades formadoras de profesores no incorporan como parte del proceso formativo con los futuros maestros, el explicitar y analizar aquellos

¹²⁰ Pérez Gómez, Miguel, 2004, *op cit.*

¹²¹ Cherubini, Lorenzo. "Reconciling the tensions of new teachers' socialization into school culture: A review of the research". En *Issues in Educational Research*. Vol 19, Issue 2, 2009. Págs. 83-99.

¹²² Lortie , Dean, 1975, *op cit.*

¹²³ Bourdieu, Pierre, 1987, *op cit.*

elementos que traen desde su periodo de escolaridad, éstos serán estructurantes y llevarán a que los futuros docentes seleccionen del currículo de formación aquellos conocimientos que calcen y/o se adapten a los conocimientos previos que no han sido cuestionados y que ellos consideran como su base desde la cual construir el conocimiento profesional.

Este *habitus* influencia de manera importante el proceso de formación inicial de los futuros docentes, incluida la práctica profesional. Se debe recordar que “no somos conscientes de todos nuestros actos, pero por sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables” (Perrenoud, 2004: 38)¹²⁴.

Ahora bien, si consideramos que la construcción de conocimiento es un proceso de aprendizaje que necesita de la interacción social y que es un fenómeno social influenciado por el lenguaje y la cultura; entonces, en este proceso de aprendizaje existe una mediación del lenguaje y se enfatiza el aprendizaje a través de la participación en actividades auténticas y no necesariamente a través de la enseñanza o instrucción. El contexto provee, tanto la posibilidad de experimentar en la práctica, así como generar interacciones sociales que permiten compartir experiencias en las “comunidades de discurso”. (Putnam y Borko 1997)¹²⁵.

El proceso de formación inicial docente puede ser comprendido como un fenómeno que se encuentra situado en un contexto socio cultural que proporciona conocimientos, valores y símbolos a los sujetos o seres sociales. En este contexto

¹²⁴ Perrenoud, Philippe, “Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar”. Graó, Barcelona, 2004.

¹²⁵ Putnam, Ralph y Borko, Hilda, “Teacher learning: Implications of new views of cognition”. En B.J Biddle, T.L: Good y I.F. Goodson (Eds) International handbook of teachers and teaching Vol 2. 1997. Págs 1223-1296.

se intenta comprender una realidad multidimensional, global y compleja formada por elementos que son inseparables, vale decir: “hay un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes” (Morín 1999:14)¹²⁶.

Al buscar dialogar con la incertidumbre y desarrollar una propuesta de comprensión del proceso de construcción de conocimiento profesional, se utilizan como base ideas del pensamiento complejo para lo cual se sitúa “todo acontecimiento dentro de su relación de inseparabilidad respecto de su entorno cultural, social, económico y político...” (Morín 1999: 30)¹²⁷.

El hecho de reconocer a los profesores en formación como seres sociales que se sitúan en lo que Bourdieu (1987)¹²⁸ ha denominado campo social (escuela-universidad) permite comprender que éste provee de estructuras que servirán para elaborar su *habitus* o estructura mental o cognitiva internalizada y que expresarán en su práctica cotidiana. Este campo social sería la realidad compleja a la que hace referencia Morín (1999)¹²⁹ y para la cual se hace necesario construir de manera activa, aprendizajes situados y significativos.

El reconocer la complejidad de los procesos que se llevan a cabo en el contexto educacional, hace necesario transitar desde una lógica instrumental/mecanicista, proceso-producto a una perspectiva epistemológica donde se rescate el dinamismo del ámbito educacional y la complejidad del sistema social

¹²⁶ Morín, Edgard, 1999, *op cit.*

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Bourdieu, Pierre, 1987, *op cit.*

¹²⁹ Morin, Edgard, 1999, *op cit.*

en que éste se encuentra inserto (Grossman, Hammerness, Mc Donald 2009)¹³⁰. En otras palabras, necesitamos tomar conciencia desde donde hemos observado los procesos educativos y reconocer que la influencia de lo que se ha denominado lógica mecanicista nos ha llevado a mirarlos de manera reduccionista y simplista.

Propuestas realizadas por Hoban (2002)¹³¹ ayudan a entender que el cambio tanto en la educación en general, así como en la enseñanza en particular es un proceso incierto. Este autor, basándose en la Teoría de la Complejidad, propone un enfoque en el que tanto las escuelas como las salas de clases son entendidas como sistemas complejos. Esta mirada se funda en el hecho de reconocer que existe una multiplicidad de condiciones que deben interrelacionarse como sistema si queremos que exista un cambio real en el ámbito educativo.

El mirar la realidad desde una óptica basada en la Teoría de la Complejidad, nos lleva a cuestionarnos las características de certeza y objetividad dadas al conocimiento en la mirada mecanicista o de racionalidad técnica. La tarea de enseñar vista desde la Teoría de la Complejidad, reconoce la dinámica del contexto presente en cada sala de clases. Como sugiere Hoban(20002:26)¹³² “this means that teaching is more than the delivery of prescribed knowledge using a repertoire of strategies, but a dynamic relationship that changes with different students and contexts.” Se puede resumir entonces que lo que los profesores llevan a cabo en la sala es influenciado por elementos como el currículo, el contexto y la manera en la que los estudiantes responden a las tareas, entre otros.

¹³⁰ Grossman, Pamela, Hemmerness Karen, Mc Donald, Morva. “Redefining Teaching, Re imaginig Teacher Education”. En Teachers and Teaching. Vol.15. Issue 2. 2009. Págs. 273-289.

¹³¹ Hoban, Gary, 2002, *op cit*.

¹³² *Ibid*.

El profesor/a es el agente clave para generar los cambios en esta sociedad del aprendizaje y aportar a la articulación de un marco teórico comprensivo que guíe el aprendizaje profesional de los docentes ya que:

[...] a world view based on complexity theory is the most appropriate to help us understand the dynamics of educational change because it highlights the multidimensional nature of change as well as acknowledging that non-linear interactions can result in a sense of order or balance. (Hoban, 2002:25)¹³³.

Una nueva mirada a la realidad denominada “Systems Thinking Approach” que trasciende las disciplinas y que reconoce la interdependencia del mundo, complementa la Teoría de la Complejidad focalizándose en las interrelaciones e interacciones dinámicas de un sistema complejo.

Complexity theory is a world view focusing on multiple interdependent elements and the non-linear interactions that emerge. Systems thinking, therefore, is a mindset or lens that complements complexity theory by focusing on interrelationships and helps us understand the dynamic interactions indicative of complex systems.”(Hoban, 2002:30)¹³⁴

Este enfoque sugiere un cambio en los énfasis del proceso de pensamiento de partes independientes a un todo, es decir, una focalización en las interrelaciones. La utilización del “Systems Thinking Approach” en el ámbito educativo, específicamente en lo que se relaciona al aprendizaje de los profesores, cuestiona lo inadecuado de modelos de desarrollo profesional focalizados en la instrucción (training) los cuales no logran transformar las prácticas al estar descontextualizados.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ *Ibid.*

Hoban (2002: 39)¹³⁵ indica “it appears that the literature on teachers’ professional learning is inadequately theorized, as there is no clear framework to guide long-term teacher learning that is necessary when educational change is understood to behave as a complex system.”

Ahora bien, la perspectiva situada del proceso de construcción de conocimiento aplicada a la formación inicial y continua de profesores, otorga importancia a la participación de los sujetos en actividades auténticas dentro de comunidades de trabajo e indica que el aprendizaje está distribuido entre la mente del sujeto y el contexto social (Lambson, 2010)¹³⁶. El hecho de aceptar que el conocimiento profesional del docente surge en y desde la práctica conlleva aceptar como elemento fundamental de la práctica el desarrollo de la reflexión o comprensión situacional.

El proceso reflexivo promueve la reflexión tanto a nivel personal como grupal y organizacional sugiriendo que los profesores comiencen un cuestionamiento del quehacer docente en pos de construir una mirada general basada en esquemas de cambio fruto de un proceso de aprendizaje sistémico, interactivo y dinámico (Vrieling et al, 2010)¹³⁷. La posibilidad que los profesores aprendan en lo que se ha denominado comunidades, implica compartir ideas y escuchar diferentes perspectivas entre miembros de una misma profesión que tienen propósitos

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ Lambson, Dawn. “Novice teachers learning through participation in a teacher study group”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1660-1668.

¹³⁷ Vrieling, E.M., Bastiaens, T.J. y Stijen, S. “Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 49. 2010. Págs. 141-150.

comunes (Korthagen et al 2006¹³⁸, Sim 2010¹³⁹, Coffey 2010¹⁴⁰, Herold y Waring, 2011¹⁴¹, Takahashi, 2011¹⁴²). El objetivo que se busca obtener se relaciona con comprensiones más profundas del significado de sus propias experiencias.

Se ha articulado una propuesta teórica que presenta una concepción del proceso de formación inicial como una etapa dentro de la formación permanente de la **profesión** docente. Esta etapa debiera focalizarse en desarrollar en los futuros profesores la capacidad de relacionarse de manera autónoma con el conocimiento a través de una postura permanente de relación analítica con el quehacer práctico.

Para ser capaces de lograr aquello se necesita pensar los procesos de práctica, ubicados en la formación inicial, como procesos complejos, multireferenciales y multidimensionales (Macy et al 2009)¹⁴³ en los cuales los profesores en formación aprenden a enseñar, es decir, son el espacio para evolucionar de un conocimiento teórico y técnico a la generación de conocimiento práctico a través de la participación activa en la complejidad del aula y de las unidades educativas.

¹³⁸ Korthagen, Fred, Loghran, John, Russel, Tom. "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". En Teaching and Teacher Education. 22, 2006. Págs. 1020-1041.

¹³⁹ Sim, Cheryl. "Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools". En Australian Journal of Teacher Education. Vol.35, Issue 5. 2010. Págs.18-28

¹⁴⁰ Coffey, Heather. "They taught me: The benefits of early community-based field experiences in teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs 335-342.

¹⁴¹ Herold, Frank y Waring Andreas. "So much to learn, so little time...: pre- service physical education teachers' interpretations and development of subject knowledge as they learn to teach". En Evaluation and Research in Education. Vol. 24, Issue1, 2011. Págs. 61-77.

¹⁴² Takahashi, Sola. "Co-constructing efficacy: A"communities of practice" perspective on teachers'efficacy beliefs". En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 732-741.

¹⁴³ Macy, Marisa, Squires, Jane y Barton, Erin. "Providing Optimal Opportunities: Structuring Practicum Experiences in Early Intervention and Early Childhood Special Education Preservice Programs". En Toics in Early Childhood Special Education. Vol. 28, Issue 2, 2009. Págs. 209-218.

Este proceso de construcción de conocimiento se produciría a través de un proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión (teórica) y vuelve nuevamente a la práctica. Esta mirada no lineal e interactiva de interrelaciones, reconoce la dinámica de la complejidad de la realidad educativa y a la vez la complejidad de los procesos que la conforman.

El conocimiento, en esta propuesta, no es percibido como absoluto, sino en constante cambio, es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una interrelación entre aspectos cognitivos y sociales que permitan caracterizarlo como un proceso de construcción socialmente mediado, situado y distribuido que hace uso de la reflexión.

La reflexión en y sobre la acción (Dewey 1933¹⁴⁴, Schön 1983¹⁴⁵, Shoffner, 2009¹⁴⁶, Cattley¹⁴⁷, Rodman 2010¹⁴⁸,) es vista como un mecanismo que permite repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento profesional a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas. Schön (1983)¹⁴⁹ sugiere que la reflexión permite profesionalizar la docencia ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción) y no simplemente a su aplicación prescriptiva para la solución de problemas de una

¹⁴⁴ Dewey, John, "How We Think", Heath and Co., Boston DC, 1933.

¹⁴⁵ Schön, Donald 1983. *op cit.*

¹⁴⁶ Shoffner, Melanie. "The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs 783-789.

¹⁴⁷ Cattley, Georgina. "Emergence of profesional identity for the pre-service teacher". En International Education Journal. Vol.8, Issue 2, 2007. Págs. 337-347.

¹⁴⁸ Rodman, Gloria. "Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers". En Australian Journal of Teacher Education. Vol. 35, 2, 2010.

¹⁴⁹ Schön, Donald, 1983, *op cit.*

realidad compleja, incierta e inestable. Autores como Schön (1983)¹⁵⁰ y Jackson (2001)¹⁵¹ sugieren la necesidad de pensar en esta nueva epistemología del conocimiento profesional docente que hace un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial idiosincrática.

Se aprende a ser reflexivo en el análisis de la propia práctica reconstruyendo el conocimiento empírico, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática (Liou, 2001¹⁵²).

Freire indica que la tarea de enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Este autor latinoamericano plantea que la práctica docente crítica (progresista) implica una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Este proceso permite evolucionar desde un saber que él denomina como “ingenuo” al que le falta rigor metódico a un pensar acertadamente que significa que:

En la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador (Freire, 1997:2006)¹⁵³.

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ Jackson Phil, “La vida en las Aulas”, Morata: Madrid, 2001.

¹⁵² Liou, H.C. “Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC”. En System. Vol. 29, Issue 2, 2001. Págs. 197-208.

¹⁵³ Freire, Paulo, 1997, *op cit.*

Perrenoud (2004)¹⁵⁴ denomina esta práctica reflexiva metódica como una actividad que muestra al profesor en un estado de alerta, y que por lo tanto debiera formar parte de su identidad profesional. El modelo de profesor reflexivo propone un profesional de la educación capaz de construir su propio conocimiento a través de un quehacer reflexivo en una realidad educativa siempre compleja.

Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta y que tampoco resulta realista imaginar que una formación continua bien concebida ofrecerá nuevas fórmulas cuando las viejas ya no funcionen. El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo. (Perrenoud, 2004:192)¹⁵⁵.

La capacidad reflexiva que se necesita en los profesores para la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje (Hargreaves, 2003)¹⁵⁶ debiera entenderse como la capacidad de aprender a pensar de manera sistemática acerca de la complejidad del fenómeno educativo. Entendemos la educación y específicamente el cambio educativo como un fenómeno complejo lo cual implica ver el aprendizaje profesional desde una perspectiva en la que el profesor es el agente clave para generar los cambios en esta sociedad del aprendizaje.

Como sugiere Dewey (1933)¹⁵⁷ los estados de incertidumbre generados por problemas que surgen durante el proceso de práctica, llevan al futuro profesor a

¹⁵⁴ Perrenoud, Phillipe, 2004, *op cit.*

¹⁵⁵ *Ibid*

¹⁵⁶ Hargreaves, Andy, 2003, *op cit*

¹⁵⁷ Dewey, John, 1933, *op cit.*

analizar su experiencia práctica. Por su parte, Van Mannen (1991)¹⁵⁸ plantea tres tipos de reflexión relacionados a los momentos en los que la ésta se realiza:

- Reflexión anticipativa: se relaciona a las tareas de planificación
- Reflexión activa o interactiva: se relaciona las tareas de conducción
- Reflexión sobre los recuerdos: se relaciona a las tareas de evaluación.

Además, este autor sugiere tres niveles de reflexión, los cuales pueden ser asociados a la Teoría de los Intereses Cognitivos (Habermas, 1982)¹⁵⁹. El primer nivel denominado Racionalidad Técnica (Nivel Empírico Analítico), sugiere que la reflexión se basa en la aplicación de conocimientos técnicos y habilidades, así como también el uso adecuado de estrategias didácticas. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. Se requiere que el profesor haga explícitas las suposiciones sobre las cuales se asientan sus acciones profesionales. En el último nivel denominado de la reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios, normativos, éticos y morales relacionados de manera directa e indirecta con la sala de clases.

La presente investigación recoge el concepto de reflexión que comprende todos estos niveles, es decir, tomar en consideración la dimensión funcional técnica de la enseñanza, su riqueza práctico-didáctica, y la repercusión crítica que supone

¹⁵⁸ Van Mannen, Max, "The tact of teaching the meaning of pedagogical thoughtfulness" State University of New York, Albany, 1991.

¹⁵⁹ Habermas, Jürgen, "Conocimiento e interés", Taurus, Madrid, España, 1982.

en el proceso educativo. Por tanto los niveles de reflexión nos ayudan en el proceso de análisis del trabajo investigativo.

Pensar el proceso de formación inicial como base del desarrollo de habilidades que le permitirán al profesor ser autónomo en lo relativo a la construcción de conocimiento nos proyecta y permite aportar a la visión del profesor como un profesional de la educación capaz de generar el conocimiento que ayudará a lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes y así mejorar la calidad del proceso formativo. Todo aquello también con el fin último de que podamos elaborar lo que se ha denominado un cuerpo de conocimientos (*knowledge base*) claramente definido.

El pensar al profesor como un profesional nos llevar a revisar de manera breve el término profesionalización. Englund (1996)¹⁶⁰ propone una distinción entre: profesionalización y profesionalidad (o profesionalismo). Se le otorga al primer concepto un carácter más bien sociológico relacionado al status social de la profesión en términos cercanos a condiciones de trabajo y nivel de retribuciones; el segundo concepto, sin embargo, describe la calidad de la práctica, es decir, incluye aspectos éticos, epistemológicos, teóricos y prácticos. Es precisamente en este segundo concepto en el cual la presente investigación se focaliza ya que organiza de manera adecuada ideas fuerza que intentamos desarrollar.

A continuación se analizan tres propuestas relacionadas con el desarrollo de la reflexión: primero, Shulman (1987)¹⁶¹ y su Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico, segundo, se analizará comparativamente el Ciclo del aprendizaje de

¹⁶⁰ Englund, T. "Are professional teachers a good thing?". En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). Teachers' Professional Lives. London: Palmer Press.1996. Págs. 75-87.

¹⁶¹ Shulman, Lee, 1987, *op cit*

Dietz (1998)¹⁶² y Las Dimensiones del Desarrollo del Profesor de Leithwood (1990)¹⁶³ y finalmente se examinará el Ciclo Reflexivo de Smyth(1989)¹⁶⁴. Cada una de estas propuestas aporta a la generación de fundamentos más sólidos para comprender la construcción de conocimiento durante el proceso de práctica profesional en la formación inicial docente y a generar una mirada más comprensiva de éste.

Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico

Shulman (1987)¹⁶⁵ desarrolla lo que denomina Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico. En dicho modelo se plantea el proceso que conlleva la reconstrucción de la propia experiencia y de las construcciones previas tanto individuales como colectivas que configuran la situación educativa en la práctica. Es a través de este proceso que los profesores lograrían una comprensión (es decir un aprendizaje) que sería fruto de un proceso de contraste reflexivo en las propias interpretaciones que se forman en la cultura del aula y la escuela.

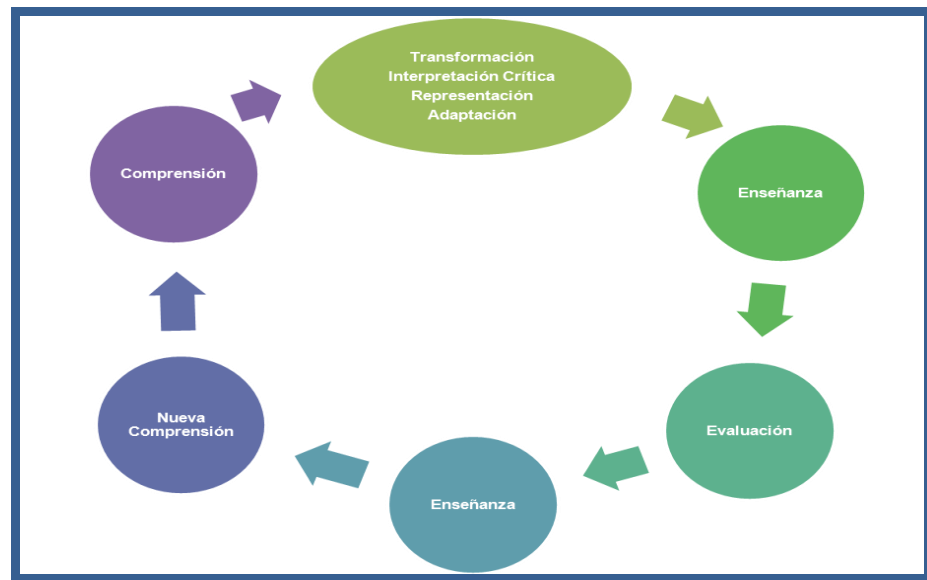
Cuadro 06: Modelo Acción y Razonamiento Pedagógico

¹⁶² Dietz, Mary, "Journals as Frameworks for Change", Skylight, Arlington Heights, 1998.

¹⁶³ Leithwood, Kenneth, "The principal's role in teacher development", En B. Joyce, Changing School Culture Through Staff Development, Virginia, ASCD, 1990. Págs, 71-90.

¹⁶⁴ Smyth, John, 1989, *op cit.*

¹⁶⁵ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*



Al iniciar el proceso enseñanza aprendizaje, el profesor (practicante) debiera buscar el comprender (para la acción) aquellas ideas que serán enseñadas y su posible conexión con otras ideas al interior de la misma asignatura o con otras. Posteriormente, se debiera buscar la transformación de la materia/disciplina para que otros comprendan, es decir, razonar pedagógicamente. En este punto encontramos:

- La preparación o interpretación crítica, selección, estructuración y segmentación de los contenidos a ser enseñados, así como un análisis a los objetivos planteados.
- Representación de las analogías en forma de nuevas analogías o metáforas: análisis e identificación para su posterior representación.
- Selección didáctica de los métodos y modelos de enseñanza: concreción de las representaciones a través de los métodos de enseñanza aprendizaje.
- Adaptación de las representaciones las características de los estudiantes.

- Adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada estudiante.

Una vez que estas etapas se han realizado, se procede a llevar a cabo los actos de enseñanza a través de la organización y manejo de la sala de clases, la presentación de explicaciones y descripciones, asignación y revisión de trabajos y una interacción eficaz con los estudiantes. Posteriormente, se evalúa para buscar información del proceso de comprensión e interpretación del proceso de aprendizaje.

La etapa de reflexión en y sobre la acción se relaciona con el análisis o revisión de la enseñanza en función de los objetivos planteados, así como también se obtiene la nueva comprensión de los distintos elementos que forman parte del proceso: los estudiantes, la materia o contenidos a enseñar, los procesos didácticos, etc.

Se puede concluir entonces, que una de las maneras en las que se logra en los futuros docentes habilidades que les permitan ser autónomos en la construcción de conocimiento es acompañándoles en este proceso que apunta a generar una relación dialógica entre la acción y el razonamiento

Ciclo del aprendizaje de Dietz y Dimensiones del Desarrollo del Profesor

Desde un marco que propone Dietz (1998)¹⁶⁶, se analiza ahora el proceso de aprendizaje de los profesores. Los niveles de dicho proceso pueden ser

¹⁶⁶ Dietz; Mary, 1998, *op cit.*

relacionados directamente con lo que Leithwood (1990)¹⁶⁷ ha sugerido y que ha sido denominado: Dimensiones Interrelacionadas del Desarrollo del Profesor. Lo anterior contribuye a la construcción de una base para examinar niveles, desarrollo de competencias y desarrollo psicológico de los futuros docentes en el proceso de Práctica Profesional.

Cuadro 07: Comparación Propuestas Dietz (1998) y Leithwood (1990) (elaboración personal).

Ciclo del Aprendizaje Profesional (Dietz 1998)	Dimensiones interrelacionadas del desarrollo del profesor (Leithwood 1990)	
	Desarrollo de la Competencia Profesional	Desarrollo Psicológico
Primer nivel: Exploración	Desarrollo de destrezas de sobrevivencia.	Autoprotector, premoral, dependencia unilateral. Conformista, moral, negativo, independiente.
Segundo nivel: Organización	Llegar a ser competente en las destrezas de enseñanza	Consciente, moral, dependencia condicional.
Tercer nivel: Conexión	Desarrollo de la propia flexibilidad instruccional. Adquisición de la experticia (saber hacer) profesional.	Autónomo, interdependiente, guiado por principios, integrado.
Cuarto nivel: Reflexión	Contribución al crecimiento de la experiencia instruccional de los colegas. Participación en decisiones educativas de amplio espectro en todos los niveles.	Autónomo, interdependiente, guiado por principios, integrado.

¹⁶⁷ Leithwood, Kenneth, 1990, *op cit*

La propuesta realizada por esta autora muestra la manera en que los profesores expanden y profundizan la comprensión de su quehacer. Durante la exploración, se conoce el territorio, se observa el contexto, se pregunta y se aprende de otros. Es decir, se busca desarrollar destrezas tales como la gestión de clases, y a probar diferentes modelos de enseñanza que permitan sentirse más seguros.

En la etapa de organización se realiza un análisis, por parte de los profesores, de las actividades que están llevando a cabo de manera competente para sistematizar la información que han recabado durante su aplicación. Durante la etapa de conexión se es capaz de transferir ideas nuevas de una a otra experiencia de enseñanza aprendizaje y la gestión de clase se trabaja sin contratiempos. La última etapa denominada de reflexión, implica la toma de decisiones de manera informada y basada en la reflexión en la práctica.

Ciclo Reflexivo de Smyth

El Ciclo reflexivo de Smyth (1989)¹⁶⁸, por su parte desarrolla de manera clara cuatro niveles de razonamiento (o reflexión) que pueden ser relacionados a lo que desarrolla Van Mannen (1991)¹⁶⁹ y que ocurren o debiesen ocurrir durante la experiencia o práctica.

- La descripción apunta a que los profesores identifiquen y reflexionen acerca de sus acciones, describan sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica.

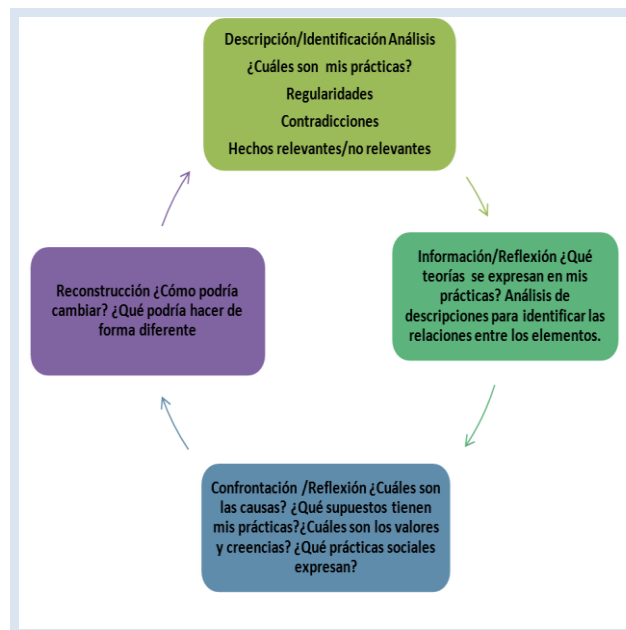
¹⁶⁸ Smyth, John, 1989, *op cit.*

¹⁶⁹ Van Mannen, Max, 1991, *op cit.*

- Por su parte la información (o análisis de ésta) consiste en develar los principios pedagógicos o teorías subjetivas relativas a la enseñanza.
- La confrontación busca comparar y explicar las ideas y prácticas en el contexto escolar real.
- Finalmente la reconstrucción busca generar una mirada o interpretación innovadora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es justamente esta propuesta presentada por Smyth¹⁷⁰ la que aporta a la construcción de uno de los instrumentos que recaban información para el presente estudio

Cuadro 08: Ciclo Reflexivo Smyth 1989 (Adaptado).



Este ciclo sugiere una mirada al proceso de aprendizaje de la enseñanza como permanente. Valoramos la propuesta de este autor ya que en ella se encuentra una herramienta interesante que articula de manera concreta etapas que

¹⁷⁰ Smyth, John, 1989, *op cit.*

pueden ser desarrolladas en esta investigación y que permitirán intentar develar aspectos del proceso de construcción de conocimiento profesional.

2. Marco Contextual

2.1 Antecedentes

El Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente (2005)¹⁷¹ señala que no existe una conceptualización compartida del saber pedagógico como eje articulador del currículo. La fragmentación en la cual se trabaja ha impedido elaborar una definición de cuáles podrían ser los componentes para una base de conocimientos profesionales. Dicho documento también reconoce la importancia de las representaciones del saber pedagógico de los futuros maestros y señala el hecho que estas creencias no son detectadas ni tomadas en consideración durante el proceso de formación inicial, permaneciendo sin mayores modificaciones lo cual significa que orientarán el desempeño del futuro profesor en la sala de clases sin siquiera haber sido explicitados ni analizadas.

Durante los años noventa se hacía evidente una sobrecarga y desarticulación de los currículos de formación de profesores en los que se podía observar una escasa relación entre la teoría y la práctica. Autores como Lizana (2009:70)¹⁷² señalan: “los contextos formativos evidenciaban contradicciones, tanto en las condiciones de (re)producción y distribución del conocimiento pedagógico e

¹⁷¹Mineduc, “Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente”, Mineduc, Santiago, 2005.

¹⁷² Lizana, Verónica, “Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género”. En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2009. Vol.7, Número 3 Recuperado el 01 de enero de 2009 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>.

(inter)disciplinar, como en los procesos de constitución y transformación cultural de los actores educativos. Si bien, el programa FFID ayudó a la renovación curricular de las instituciones participantes (Cox, 2003)¹⁷³, el informe OCDE (2004)¹⁷⁴ sugiere que la supervisión no parece ser siempre la adecuada en las prácticas progresivas y la práctica profesional que los profesores en formación realizan. Es así como se sugiere que esta experiencia, que debiera ser de carácter formativo, permita que mentores y supervisores den mayores oportunidades a los profesores en formación para que integren lo que observan en los colegios y lo que aprenden con los distintos elementos del currículo.

El Informe Comisión sobre la Formación Inicial Docente plantea en el capítulo cuarto, propuestas de políticas de formación docente, vale decir, lineamientos y sugerencias para la formulación de éstas. Una de estas propuestas sugiere ampliar en profundidad y extensión el necesario vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente. Es aquí donde se reconoce que las prácticas son un elemento central del proceso formativo y que “constituyen un eje articulador de la formación de la especialidad y la formación pedagógica” (Mineduc, 2005:73)¹⁷⁵. Se sugiere evaluarlas críticamente ya que contemplan una vinculación con los contextos y desempeños reales de la profesión de manera temprana. Es importante destacar la visión de dichos procesos definidos como: instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales a partir de una relación intensa

¹⁷³ Cox, Cristian (Ed.). “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”. Editorial Universitaria, Santiago, 2003.

¹⁷⁴ Oede Chile. “Revisión de las políticas Nacionales de Educación”, Organización para la Cooperación y el Desarrollo, Paris, 2004.

¹⁷⁵ Mineduc, 2005, *op cit.*

con los centros educativos, que es desde donde se construye un conocimiento práctico de la profesión” (Mineduc, 2005:73)¹⁷⁶.

La práctica es concebida teóricamente como una actividad que tiene por objeto “facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y sobre todo aprender a enseñar” (Avalos 2002:109)¹⁷⁷. Sin embargo no existe claridad en definir qué tipo de conocimiento pedagógico construyen y además, podemos encontrar al interior de programas de formación de docentes planteamientos que se contraponen a tal declaración de principios. Estas propuestas centran a la formación de docentes casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos, los cuales con posterioridad debieran ser desarrollados en las escuelas durante los períodos de práctica. Esta visión aplicacionista nos sugiere que “la verdad se encuentra en la teoría y, por tanto, en ésta debe ser trasladada a la práctica...las prácticas sólo ayudan a concretar la teoría” (UNESCO 2006:31)¹⁷⁸. Esta relación de dependencia teoría/práctica está siendo cuestionada y se propone una relación dialéctica entre ellas, es decir: “la aplicación de la teoría en la práctica y la teorización de la práctica se convierte en dos elementos indisolubles en la formación de docentes” (UNESCO 2006:32)¹⁷⁹.

En la realidad nacional existen numerosos intentos por mejorar los procesos que hasta ahora se han llevado a cabo en los programas de formación del profesorado. En el ámbito de la formación práctica, por ejemplo, se ha incrementado la cantidad

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ Avalos, Beatrice, “Profesores para Chile, Historia de un Proyecto”, Ministerio de Educación. Chile, 2002.

¹⁷⁸ Unesco, “Modelos Innovadores en la FID”, Andros, Chile. 2006.

¹⁷⁹ *Ibid.*

de horas de las prácticas progresivas y la práctica profesional. Sin embargo, medidas como ésta, tendrán un bajo impacto si la concepción de conocimiento y de los procesos que se utilizan para su construcción está aún asentados en una mirada técnica del aprendizaje profesional.

Téllez (2005)¹⁸⁰, en su estudio de los proceso de acreditación de los programas de pedagogía, revela que las prácticas son reconocidas como una fortaleza y un aporte clave para apoyar y/o corregir falencias en los procesos de formación inicial en aspectos tales como la evaluación del perfil de egreso. En un 62% de las carreras, se les señaló que el perfil de egreso no había sido definido apropiadamente, esto es, que no indicaban apropiadamente lo específico de las especialidades, competencias pedagógicas, que existía una débil descripción de los conocimientos, actitudes y capacidades propias del profesor que se quiere formar. La paradoja que surge entonces se relaciona con la mirada aplicacionista que se le intenta dar a estos procesos que se constituyen en uno de los pocos indicadores concretos del resultado del proceso formativo.

Si bien teóricamente, al interior de los currículos de formación inicial docente en Chile, las prácticas son concebidas como eje articulador entre la formación pedagógica y de la especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción de conocimiento; una mirada crítica a lo que ocurre más frecuentemente, nos dejar entrever que éstas siguen siendo delineadas como un proceso de prueba final del proceso de formación. Como señala Labra et al (2005)¹⁸¹ no existe un rescate ni una

¹⁸⁰Téllez 2005 http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=54

¹⁸¹ Labra, Pamela, Iturra Carolina, Montenegro Gloria, Fuentealba Rodrigo, “La Investigación-Acción Como Herramienta para Lograr Coherencia de Acción en el Proceso de Práctica Profesional Durante la Formación Inicial Docente”. En Estudios Pedagógicos. Vol. 31, n.2 . 2005. Págs. 137-143.

sistematización de los saberes de los profesores colaboradores ni profesores supervisores de la universidad y además los profesores practicantes parecen tener una pugna constante entre el deber ser y el ser, la teoría y la práctica.

De acuerdo a autores como Shulman (2004)¹⁸² el saber pedagógico o conocimiento base está formado por al menos cuatro tipos distintos de conocimiento (psicopedagógico, del contenido, didáctico del contenido y del contexto) y para lograr su integración y posterior transformación en conocimiento base necesitamos un proceso de práctica reflexiva. Es decir, se necesita un análisis crítico de todos los aspectos del conocimiento base durante las actividades de las prácticas.

A nivel mundial se plantean fuertes críticas a los procesos de práctica. Marcelo (1999)¹⁸³, por ejemplo, utiliza el concepto de hipertrofia funcional para referirse al hecho que se espera demasiado de ellas, ya que las prácticas no son la práctica en el sentido estricto, sino tan sólo un aproximación a ella. Las prácticas son una simulación de la práctica y no se puede esperar que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica.

El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) ha contribuido, a través de la propuesta de las prácticas progresivas, a un acercamiento hacia la realidad escolar (Pofré et al, 2004)¹⁸⁴. Sin embargo, consideramos necesario analizar críticamente estos procesos que servirían como

¹⁸² Shulman, Lee, 2004, *op cit.*

¹⁸³ Marcelo, Carlos, 1999, *op cit.*

¹⁸⁴ Pogré, P., Allevato, C., y Gawiasnky, C. " Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay". 2004. Recuperado el 03 de marzo de 2009 de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente:chile_uruquay_argentina.pdf.

instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales y ser capaces re caracterizar con detalle el proceso de construcción de conocimiento profesional.

2.2 Conocimiento Profesional Docente en Chile

En el contexto nacional existen lineamientos generales en lo relativo a lo que los profesores debemos conocer y saber hacer. Estos marcos de referencia han sido entregados a las universidades formadoras de profesores por el Ministerio de Educación a través de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (Mineduc: 2000)¹⁸⁵ y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc: 2003)¹⁸⁶.

La formulación de estos Estándares de Desempeño tiene como fin último la evaluación de la calidad de la formación inicial de los docentes. De acuerdo al documento citado podemos señalar que hay calidad docente cuando “los maestros disponen de los conocimientos y de las capacidades suficientes para enfrentar las tareas y resolver los problemas propios de su esfera de trabajo” (Mineduc, 2000:4)¹⁸⁷. Dichos Estándares:

Especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico-profesional. (Mineduc, 2000:2)¹⁸⁸

¹⁸⁵ Mineduc, “Estándares de Desempeño”, Santiago, Chile, 2000.

¹⁸⁶ Mineduc, “Marco Para la Buena Enseñanza”, Santiago, Chile, 2003.

¹⁸⁷ Mineduc, Estándares, 2000, *op cit.*

¹⁸⁸ *Ibid.*

Se ha analizado este trabajo ya que nos interesa realizar un seguimiento a la pregunta eje en torno a la cual se determinaron cuáles serían los Estándares de Desempeño. La pregunta utilizada es:

¿Qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor o profesora que se inicia en el ejercicio de la docencia?

En el Marco Conceptual de este documento se sugiere que la formación inicial debiera entregar las condiciones para que el profesor en formación pueda enfrentar con:

Suficientes conocimientos, capacidades habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza, pero además capacite al joven profesional para emprender con éxito la segunda etapa de su formación , a saber, la que tendrá lugar durante toda su trayectoria profesional (Mineduc, 2000: 5)¹⁸⁹.

Podemos decir entonces que se reconoce la existencia de una base de conocimientos y capacidades necesarias para un ejercicio profesional de calidad y la existencia de elementos claves del proceso enseñanza aprendizaje. Se reconocen cinco áreas principales de conocimientos:

1. Los contenidos del campo disciplinario(o área de especialización) que tiene como énfasis la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su forma de construcción, así como conocimiento sobre procedimientos respecto a materias cuyo aprendizaje se evidencia en acciones y productos.

¹⁸⁹ *Ibid.*

2. Los estudiantes: conocimientos relativos al desarrollo de niños y jóvenes en sus distintas dimensiones (biológicas, emocionales, sociales y morales), además de nociones sobre procesos de aprendizaje, relación entre aprendizaje y desarrollo, diversidad de estilos de aprendizaje y de inteligencias y las diferentes necesidades de niños y niñas.
3. Aspectos generales/ instrumentos considerados importantes para la docencia: relativos a las TICs, métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente.
4. El proceso de enseñanza: formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles. Comprensión de la relación entre conocimiento disciplinario y pedagogía y a forma de traducir el primero en acciones de enseñanza (conocimiento pedagógico del contenido, Shulman, 1987)¹⁹⁰, conocer las maneras de conceptualizar la enseñanza, las estrategias para organizar los procesos de enseñanza y crear ambientes conducentes a ello, conocer el sentido y propósito de las evaluaciones y calificaciones. Comprender conocimiento sobre los modos de apoyar a niños y jóvenes en sus dificultades personales, sociales y de aprendizaje, y comprensión y manejo del comportamiento social.

¹⁹⁰ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*

5. Bases sociales de la educación y la profesión docente. Comprensión de los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos en las comunidades educativas. La comprensión del sistema educacional, su forma de operar, sus dimensiones históricas. Contempla todo lo que tiene que ver con el conocimiento de la profesión docente, de la disposición y actitudes requeridas de un buen profesional: colegialismo, ética profesional y responsabilidad para con las personas que debe atender.

Además de estas áreas principales de conocimientos se menciona sucintamente la existencia de un área de “aprendizaje práctico” la cual no es desarrollada. El trabajo de evaluación de los Estándares de Desempeño en los profesores novatos implica asumir que durante el proceso de formación se han construido una serie de conocimientos relacionados al saber y al saber hacer, sin embargo no se presenta un desarrollo en mayor profundidad referido a los componentes del currículo de formación inicial que se harían responsables de lograr estos conocimientos y competencias.

El Marco para La Buena Enseñanza, por su parte, reconoce la complejidad de los procesos enseñanza aprendizaje y la variedad de los contextos culturales en lo que éstos se realizan, así como también las necesidades de desarrollo en los profesores de conocimientos y competencias en relación a las disciplinas y a enseñar y a las estrategias para lograrlo. Se plantea que uno de los objetivos de este Marco es el de contribuir al “mejoramiento de la enseñanza a través de un itinerario capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la

sala de clases” (Mineduc, 2003:7)¹⁹¹. Este documento elaborado como fruto de un acuerdo tripartito se organiza en base al ciclo del proceso enseñanza aprendizaje. En sus cuatro dominios y veinte criterios podemos ver detalladamente lo que los profesores novatos debieran saber y saber hacer una vez terminado su proceso de formación inicial.

Ahora bien, la pregunta que nuevamente surge se relaciona con investigar cuidadosamente la manera en que las universidades que forman profesores se responsabilizan de generar las instancias para que ocurra la construcción de aquel conocimiento o el desarrollo de aquellas competencias. Si la revisión que hemos realizado en cuanto a la crítica a los programas de formación de docentes a nivel mundial se repitiese en nuestro país, entonces nuestros egresados habrían construido como fruto de su trabajo en las distintas disciplinas o asignaturas conocimiento teórico o proposicional (Eraut, 1994)¹⁹². Es decir, nos queda por preguntarnos qué es lo que ocurre durante los procesos de prácticas en relación al conocimiento que construyen y a la manera en que lo llevan a cabo.

Si realizamos un análisis a los distintos descriptores correspondientes a criterios de los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza, podemos darnos cuenta que no sólo se pide el logro de conocimiento del tipo teórico (saber), sino se busca la utilización de conocimiento del tipo práctico (saber hacer/ competencias).

¹⁹¹ Mineduc, 2003, *op cit.*

¹⁹² Eraut, Michael, 1994, *op cit.*

Cuadro 09: Marco para la Buena Enseñanza (2003) (Descriptor, clasificación elaboración personal).

Marco para la Buena Enseñanza - Descriptores

Saber	Saber hacer
<p>Preparación de la Enseñanza</p> <p>Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.</p> <p>Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina.</p> <p>Comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas.</p> <p>Conoce la relación de los contenidos de los sub sectores que enseña con la realidad</p> <p>Domina los principios del marco curricular y los énfasis de los sub sectores que enseña.</p> <p>Conoce las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus estudiantes.</p> <p>Conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos.</p> <p>Conoce las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña.</p> <p>Conoce las diferentes maneras de aprender de los estudiantes.</p> <p>Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.</p> <p>Conoce estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.</p> <p>Conoce distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.</p>	<p>Preparación de la Enseñanza</p> <p>Elabora secuencias de contenidos coherentes con los objetivos de aprendizaje del marco curricular nacional.</p> <p>Considera las necesidades e intereses educativos de sus alumnos.</p> <p>Las actividades de enseñanza son coherentes con el contenido y adecuadas al tiempo disponible.</p> <p>Las actividades de enseñanza consideran variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos sub sectores.</p> <p>Los criterios de evaluación que utiliza son coherentes con los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Las estrategias de evaluación son coherentes con la complejidad de los contenidos involucrados.</p> <p>Las estrategias de evaluación ofrecen a los estudiantes oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido.</p> <p>Selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de sus alumnos.</p>

Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.

Conoce diversas estrategias y técnicas de evaluación acordes a la disciplina que enseña.

Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje

Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje

Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.

Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.

Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

Trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.

Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.

Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.

Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes

Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes

Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los aprendizajes a lograr.

Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.

Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.

Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.

Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.

Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.

Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los estudiantes.

Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos.

Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.

Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos sub sectores.

Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos.

Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículo, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

Utiliza estrategias pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una clase.

Utiliza estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus logros de aprendizaje.

Reformula y adapta las actividades de enseñanza de acuerdo con las evidencias que recoge sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Responsabilidades Profesionales

Conoce las políticas nacionales de educación relacionadas con el currículum, la gestión educativa y la profesión docente.

Conoce las políticas y metas del establecimiento, así como sus normas de funcionamiento y convivencia.

Responsabilidades Profesionales

Analiza críticamente la realidad de su establecimiento a la luz de estas políticas.

Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.

Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

Promueve el diálogo con sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos.

Participa activamente en la comunidad de profesores del establecimiento, colaborando con los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.

Detecta las fortalezas de sus estudiantes y procura potenciarlas.

Identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico.

Propone formas de abordar estas necesidades tanto en el aula como fuera de ella.

Informa a las familias sobre los procesos de aprendizaje que se abordarán en el curso.

Informa periódicamente a las familias los avances de los aprendizajes de sus hijos.

Contribuye a involucrar a las familias en actividades de aprendizaje, recreación y convivencia de sus alumnos.

3. Diseño de Investigación

La crisis de la denominada cultura pública (Pérez Gómez, 2004)¹⁹³ que se manifiesta con mayor fuerza en las tres últimas décadas del siglo XX ha conducido a un análisis de los supuestos epistemológicos que han orientado el desarrollo del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Se puede observar un distanciamiento de las formas de hacer y pensar del positivismo y del método hipotético deductivo.

El nuevo paradigma denominado interpretativo, enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad (la intersubjetividad ha reemplazado a la objetividad) y el hecho que el comportamiento humano no puede ser comprendido si no se hace referencia a los significados construidos en un contexto particular y relacionados a una historia que los condiciona.

Desde el paradigma interpretativo, la presente investigación busca elaborar una construcción consensuada de la realidad en estudio. El diseño de investigación a utilizar es lo que Pérez Gómez (2004)¹⁹⁴ ha denominado un diseño flexible de enfoque progresivo, lo que se puede explicar al reconocer que en el proceso de investigación se van produciendo focalizaciones en el análisis ya que se busca estar perceptivos a las circunstancias tanto físicas como sociales que pudieran influir en el pensamiento y acción de los sujetos participantes.

La finalidad de esta investigación exploratorio-descriptiva, es la comprensión del fenómeno que estudia (la construcción del conocimiento profesional durante los procesos de práctica). Se ha optado por abordar esta investigación desde una

¹⁹³ Pérez Gómez, Miguel, 2004, *op cit.*

¹⁹⁴ *Ibid.*

perspectiva cualitativa que busca descubrir, describir y comprender cómo funcionan las distintas partes del proceso en estudio: “the advantages of qualitative portrayals of holistic settings and impacts is that greater attention can be given to nuance, setting, interdependencies, complexities, idiosyncrasies and context”. (Quinn Patton, 2002:51)¹⁹⁵

3.1 Formulación del Problema

Los procesos de formación de profesores están buscando un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en las universidades con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y los conocimientos necesarios de acuerdo a los docentes en ejercicio y que son construidos por ellos en su quehacer pedagógico. En el concierto nacional, las universidades formadoras de profesores han aumentado la cantidad de horas de prácticas progresivas y profesional en el entendido que son el eje articulador entre la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción conocimiento profesional. Sin embargo, la realidad de los programas de formación nos muestra que éstos son procesos de aprendizaje guiados por una lógica aplicacionista, no estructurados y con una ausencia de currículum explícito. Tampoco existe una legitimación del hecho que los saberes de los enseñantes son creados y movilizados a través de su trabajo.

¹⁹⁵ Quinn Patton, Michael, “Qualitative Research and Evaluation Methods”, Sage, California, 2002.

De acuerdo con lo analizado previamente, los profesores en formación construirían durante su proceso de formación inicial docente lo que se denomina conocimiento universitario o formal. Sin embargo, consideramos que:

Primero, no existe claridad en determinar cuál es el tipo de conocimiento profesional que estos futuros maestros construyen durante sus procesos de prácticas.

Segundo, no existe claridad en determinar la manera en la que este conocimiento es construido.

Se asume como supuestos de la investigación que:

1. El estudiante de pedagogía utiliza esquemas o representaciones subjetivas y significativas que han sido construidas durante su permanencia de por lo menos doce años en el sistema escolar (aprendizaje por observación) para dar sentido a su comprensión de la acción profesional.
2. Los profesores en formación construyen conocimiento profesional durante su práctica profesional.
3. Las tareas/ acciones son herramientas que permiten analizar el proceso de práctica profesional (durante la formación inicial) ya que cada una de ellas está fundada en supuestos diversos que constituyen el esquema teórico subjetivo idiosincrático, inherente a cada uno de los esquemas prácticos sustentando la práctica con una determinada racionalidad.

4. La reflexión sobre la actividad práctica, por parte de los profesores, permite la reconstrucción de los esquemas o representaciones subjetivas significativas que guían su acción, lo cual contribuye a la identificación del conocimiento profesional.
5. El conocimiento profesional que se construye en la práctica es situado y distribuido.

Entonces desde una epistemología de la práctica, formulamos la siguiente interrogante:

¿Qué conocimiento profesional construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica?

3.2 Objetivos Generales

1. Determinar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica.
2. Generar lineamientos para elaborar un modelo de tratamiento de los procesos de Práctica Profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional.
3. Generar lineamientos para la elaboración de políticas públicas que promuevan la profesionalización docente.

3.3 Objetivos Específicos

1. Caracterizar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de Práctica Profesional.

2. Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento profesional de los futuros docentes durante el proceso de Práctica Profesional.
3. Proponer lineamientos para la elaboración de un modelo de tratamiento de los procesos de práctica profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional docente.
4. Proponer lineamientos para la elaboración de políticas públicas que promuevan el la profesionalización docente.

Cuadro 10: Pregunta Investigación, Objetivos Generales y Específicos

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN ¿Qué conocimiento profesional construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica?	
OBJETIVOS GENERALES:	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de Práctica Profesional ? 2. Generar lineamientos para elaborar un modelo de tratamiento de los procesos de Práctica Profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional docente. 3. Generar lineamientos para la elaboración de políticas públicas que promuevan la profesionalización docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de Práctica Profesional. 2. Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento profesional de los futuros docentes durante el proceso de Práctica Profesional. 3. Proponer lineamientos para la elaboración de un modelo del proceso de Práctica Profesional como eje de la construcción de conocimiento profesional. 4. Proponer lineamientos para la elaboración de políticas públicas que promuevan la profesionalización docente.

3.4 Estudio de Caso

Al buscar comprender un fenómeno social “desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan 1987: 16)¹⁹⁶, la realidad que importa es la que las personas perciben como importante. Desde una mirada inductiva que intenta desarrollar comprensiones, se trabaja desde los datos, por lo tanto, la manera de conducir el proceso será flexible siguiendo lineamientos orientadores, pero no reglas.

Se ha seleccionado la metodología de Estudio de Caso para lograr un examen intensivo y en profundidad del fenómeno a estudiar. Basados en lo que plantea Stake 1998¹⁹⁷ y en la paradoja que ha dado origen al problema en estudio, se busca una comprensión que puede ser lograda a través del estudio instrumental de caso.

La utilización del Estudio de Caso permitirá cubrir ciertas condiciones o características contextuales del fenómeno a investigar, en el entendido que son pertinentes y que contribuirán a una comprensión más adecuada. Yin (2003:13)¹⁹⁸ sugiere: “a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”.

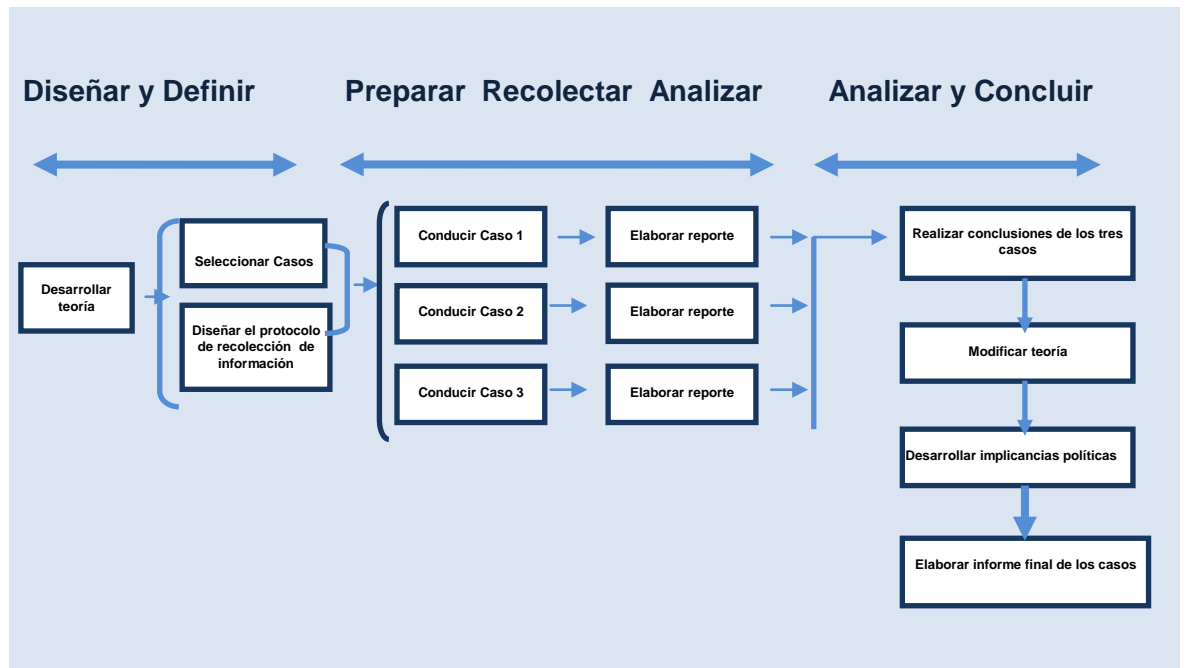
El trabajo realizado puede ser resumido de la siguiente forma:

¹⁹⁶ Taylor S.J. y Bogdan R, “Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación”, Paidós, Barcelona, 1987.

¹⁹⁷ Stake, R. E, “Investigación con estudio de casos”, Morata, Madrid, 1998.

¹⁹⁸ Yin, Robert, “Case Study Research: Designs and Methods”, Sage, California, 2003.

Cuadro11: Resumen Etapas Diseño Estudio de Casos (adaptado de Yin, 2003)



Los casos a estudiar han sido seleccionados desde la lógica de replicación literal, en el entendido que “it predicts similar results” (Yin, 2003:47)¹⁹⁹. Para cautelar la calidad de esta investigación se ha decidido aplicar lo que Yin (2003)²⁰⁰ ha denominado tácticas. Primero, para lo relativo a la *validez de constructo*, se han especificado los fenómenos o eventos en estudio y se han utilizado múltiples fuentes de evidencia que permiten tener un rango mayor de información proveniente de diferentes ámbitos.

Con relación a la *validez interna*, se ha utilizado la lógica de lo que se denomina “*pattern matching*”(Yin, 2003)²⁰¹, que consiste en comparar un patrón basado en evidencia empírica con uno que se ha predicho de manera teórica, si

¹⁹⁹ *Ibid.*

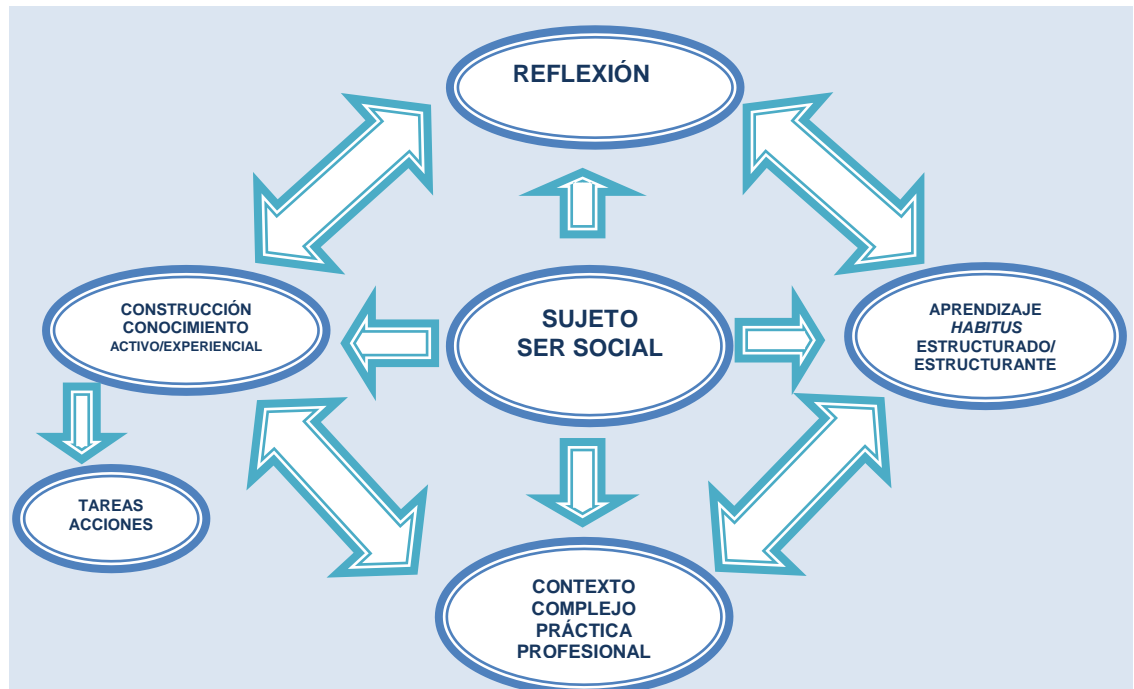
²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ *Ibid.*

ellos coinciden se refuerza la validez. Finalmente, la *confiabilidad* ha sido cautelada operacionalizando procedimientos que contribuyan a minimizar errores y vicios.

La propuesta teórica (*pattern*) que se plantea se funda en la concepción del profesor como un profesional de la educación, capaz de construir conocimiento durante su quehacer. Este conocimiento, es entendido como el saber, saber hacer y ser, fruto de un proceso reflexivo que permite una relación dialéctica entre teoría (conocimiento formal/universitario) y práctica (conocimiento práctico). Se le otorga además importancia al contexto social en el que ocurre la práctica reconociendo que el profesor en proceso de formación inicial es un sujeto histórico que posee un habitus estructurado y estructurante que influye en el qué y cómo aprende. Se reconoce también el valor de las tareas/acciones como foco a ser analizado para develar supuestos implícitos en la estructuración de la actividad de Práctica Profesional.

Cuadro 12: Resumen propuesta teórica que plantea la investigación.



Los casos corresponden a los procesos de Práctica Profesional de tres carreras de Pedagogía en Inglés de universidades que fueron adjudicatarias de proyectos FFID (Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente), lo que significó modificaciones a sus planes y programas de estudio enmarcados en los planteamientos ya desarrollados en el Marco Contextual. Los casos pueden ser caracterizados de la siguiente forma:

Cuadro 13: Resumen y caracterización casos.

UNIVERSIDAD	CASO
<p>UNO</p> <p>Universidad Regional</p> <p>Compleja</p> <p>Organizada por Facultades</p>	<p>UNO</p> <p>Proceso de Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés.</p> <p>Régimen semestral</p> <p>Ubicación noveno semestre (último semestre)</p> <p>Adjudicataria proyecto FFID</p> <p>Existencia prácticas graduadas/progresivas previas a la Práctica Profesional</p>
<p>DOS</p> <p>Universidad ubicada en Santiago</p> <p>Especializada en formación de profesores</p> <p>Organizada por Departamentos</p>	<p>DOS</p> <p>Proceso de Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés</p> <p>Régimen semestral</p> <p>Ubicación décimo semestre (último semestre)</p> <p>Adjudicataria proyecto FFID</p> <p>Existencia prácticas graduadas/progresivas previas a la Práctica Profesional</p>
<p>TRES</p> <p>Universidad Regional</p> <p>Compleja</p> <p>Organizada por Facultades</p>	<p>TRES</p> <p>Proceso de Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés</p> <p>Régimen anual</p> <p>Quinto año (último año)</p> <p>Adjudicataria proyecto FFID</p> <p>Existencia prácticas graduadas/progresivas previas a la Práctica Profesional.</p>

En cada caso se trabaja con dos unidades de análisis que corresponden a dos estudiantes que están realizando su práctica profesional. Cabe mencionar que se consideró como criterios para la selección de las unidades de análisis el promedio (calificación) obtenido por los estudiantes durante su proceso de formación previo al proceso de Práctica Profesional. Se realiza esta elección para tener una característica académica distintiva entre ambas unidades. Se solicitó a las autoridades de la carrera proveer a la investigadora con una lista que nominara al futuro profesor que tenía el promedio más alto y aquel/ella que tuviera el promedio más bajo. Las unidades de análisis numeradas como uno son las con promedio superior y las unidades de análisis numeradas como dos son las con promedio inferior.

Con el propósito de poder analizar el proceso de práctica profesional en la formación inicial en contexto real de interacción, se decide incorporar al proceso investigativo a los otros dos sujetos que conforman lo que se denomina triada formativa. Por lo tanto, participan además profesores supervisores (uno/a por cada caso) y profesores colabores de prácticas de dichos estudiantes (un/a por cada caso). Se grafica a continuación la distribución de las triadas formativas

Cuadro 14: Distribución Triadas Formativas.

CASOS (C)	PROF. SUP	PROF. COL.	PROF. PRACT
C1 →	PS1 * ↓	PC1 * ↓	PP1 ↓
	PS1 *	PC1 *	PP2

C2 →	PS2*		PP1
	PS2*	PC2**	PP2
C3 →			PP1
	PS3 ***	PC3 ***	PP2

* Mismo profesor colaborador y/o supervisor para ambos profesores practicantes.

** Profesor colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).

*** Profesor supervisor y colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).

La caracterización de los profesores supervisores/coordinadores y colaboradores es la siguiente:

Cuadro 15: Caracterización Profesores supervisores y colaboradores.

Profesor/Supervisor-a	Años de Experiencia	Profesor Colaborador	Años de Experiencia
PS CASO 1	9 años	PC CASO 1	4 años
PsS CASO 2	2 y 6 años	PC CASO 2	Primera vez (un Semestre)
PS CASO 3	9 años	PC CASO 3	5 años

Instrumentos/Técnicas para recabar información

Los siguientes son los instrumentos/técnicas utilizados para recabar información tanto de los profesores en formación (en proceso de práctica profesional), así como, de los profesores colaboradores (de los colegios) y supervisores (coordinadores/supervisores de práctica profesional).

Entrevista estructurada/semi estructurada (EE/ESE): han sido utilizadas como mecanismo de aproximación que busca comprender y profundizar en los conocimientos, percepciones y significados de los sujetos participantes en la actividad de práctica. Quinn Patton (2002:341)²⁰² sugiere: “the purpose of interviewing is to allow us to enter into the other person’s perspective. Qualitative interviewing begins with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable, and able to be made explicit. We interview to find out what is in and on someone else’s mind, to gather their stories”. Por su parte Yin (2003: 92)²⁰³ señala: “interviews are an essential source of case study evidence because most case studies are about human affairs. These human affairs should be reported and interpreted through the eyes of specific interviewees, and well-informed respondents can provide important insights into a situation”.

Se ha utilizado la entrevista estructurada para indagar en el conocimiento/percepción de los sujetos participantes acerca de la Práctica Profesional. Para la

²⁰² Quinn Patton, Michael, 2002, *op cit.*

²⁰³ Yin, Robert, 2003, *op cit.*

construcción de dicho instrumento se utilizaron como guía las siguientes dimensiones:

- El objetivo de la actividad de Práctica Profesional
- La posible relación de dicha actividad con prácticas progresivas/graduadas de años anteriores
- Funciones/responsabilidades en la actividad de Práctica Profesional
- Expectativas con respecto a la actividad de Práctica Profesional
- Aspectos de la evaluación de la actividad de Práctica Profesional

A continuación se puede observar un resumen de lo anteriormente señalado:

Cuadro 16: Estructura Entrevista Estructurada.

INFORMANTE DIMENSIÓN DE LA PREGUNTA	PROF. SUP	PROF. COL	PROF PRACT
Objetivo de la actividad de práctica profesional	Objetivo de la Práctica Profesional	Objetivo de la Práctica Profesional	Objetivo de la Práctica Profesional
Relación con prácticas anteriores	Relación con prácticas anteriores	Relación con prácticas anteriores	Relación con prácticas anteriores
Función/ responsabilidad del sujeto participante	Funciones/responsabilidades	Funciones/responsabilidades	Funciones/responsabilidades
Expectativas del sujeto respecto del proceso de practica	Expectativas	Expectativas	Expectativas
Procedimiento(s) de evaluación	Procedimientos de evaluación	Procedimientos de evaluación	Procedimientos de evaluación
Criterio(s) de evaluación	Criterios de evaluación	Criterios de evaluación	Criterios de evaluación

La entrevista semi estructurada, por su parte, ha sido utilizada con el propósito de develar las percepciones y significados que los profesores practicantes han construido en base a su periodo de escolaridad previo a la universidad y a los años de formación inicial docente. Como ya se ha señalado, el aprendizaje por observación permite que los futuros profesores construyan un marco de referencia que les ayuda a interpretar sus experiencias (Kennedy, 1999)²⁰⁴, por lo tanto el investigar acerca de estos marcos permitirá explicitarlos y compararlos con la manera en que desempeñan su quehacer docente.

Las dimensiones en base a los cuales se elaboraron las preguntas son:

- Lugar, tipo de establecimiento educacional donde estudió la EGB y la EM.
- Descripción del establecimiento
- Características de un buen profesor/a
- Características de una buena práctica

Análisis Documental (AD): trabajo realizado al analizar los programas de estudio de la actividad de Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés de las tres universidades que han participado en la investigación. El foco de este trabajo estuvo centrado en determinar:

- Descripción de la actividad
- Objetivo(s)
- Actividad(es)/Tareas
- Tiempo de duración
- Participantes (delimitación de funciones, responsabilidades y selección)

²⁰⁴ Kennedy, Maria, "The role of preservice teacher education". En Darling Hammond, L y Sykes, G Teaching as a Learning Profession: Handbook of Teaching and Policy. San Francisco: Jossey Bass. 1999.Págs. 51-86.

- Procedimientos, criterios e instrumentos de evaluación

Se ha considerado que el aplicar análisis documental provee apoyo en el proceso investigativo en lo que dice relación a corroborar evidencia recabada a través de otras fuentes: “corroborate and augment evidence from other sources” (Yin, 2003: 87)²⁰⁵.

Cuadro 17: Extracto tomado de (Yin, 2003) Six Sources of Evidence: Strengths and Weaknesses

Source of Evidence	Strengths	Weaknesses
Documentation	<ul style="list-style-type: none"> • Stable- can be reviewed repeatedly • unobtrusive-not created as a result of the case study • exact-contains exact names, references, and details of an event • broad coverage- long span of time, many events, and many settings 	<ul style="list-style-type: none"> • retrievability-can be low • biased selectivity, if collection is incomplete. • Reporting bias-reflects(unknown) bias of author. • Access-may be deliberately blocked

Bitácora o Registro (BIT): La estructura de la bitácora fue creada en base al Ciclo Reflexivo de Smyth (1989)²⁰⁶. Se adopta y adapta parte de su propuesta en el entendido que para que sea posible develar los conocimientos que se construyen y el proceso a través del cual se lleva a cabo, se necesita que los sujetos participantes tomen conciencia del proceso y expliciten las ideas y/o creencias que traen consigo y que van construyendo. Se procede a combinar lo planteado por el autor antes mencionado con los niveles de la Taxonomía de Bloom (Kennedy,

²⁰⁵ Yin, Robert, 2003, *op cit.*

²⁰⁶ Smyth, John, 1989, *op cit.*

2007)²⁰⁷ en lo que dice relación con: identificar, analizar y reflexionar/evaluar acerca del proceso de práctica profesional.

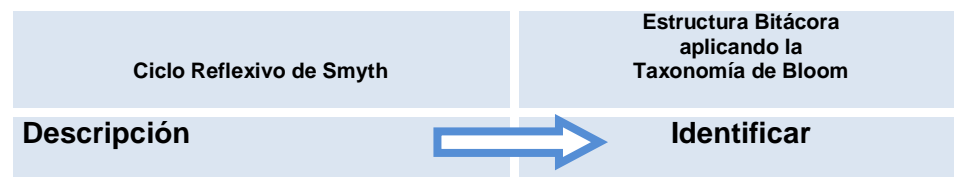
El primer paso denominado *descripción* apunta a que los sujetos logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o acciones que realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera? Se busca que esta información sea la base para en el siguiente nivel: problematizar su enseñanza.

El segundo paso denominado *información* tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar y analizar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

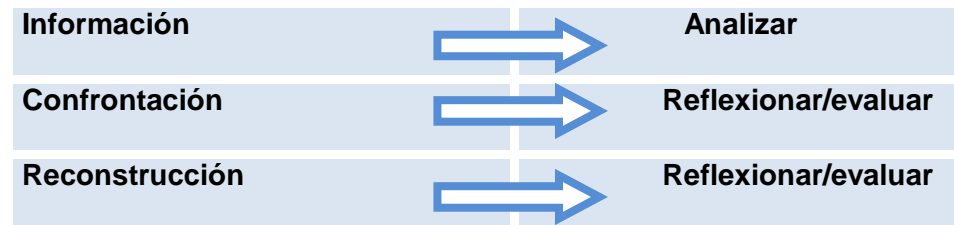
El tercer paso ha sido denominado *confrontación* apunta a que los profesores en formación reflexionen/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

La última etapa de dicho Ciclo, *la reconstrucción*, supone una reconstrucción personal del proceso, orientando y mejorando de este modo la propia acción formativa. Así también se reestructuran concepciones, sobre su acción en un contexto social.

Cuadro 18: Elaboración estructura bitácora y relación Ciclo Reflexivo de Smyth



²⁰⁷ Kennedy, Declan, "Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide", University College Cork, Irlanda, 2007.



Para que estos procesos cognitivos se llevaran a efecto se ha considerado adecuado utilizar ámbitos concretos acerca de los cuales reflexionar en su proceso de práctica. Es así como se articularon cuatro aspectos focales sobre los cuales se debía llevar registro y que a su vez servían como ejes de conversación en las reuniones de análisis reflexivo con la investigadora: las tareas/acciones, el contexto, los participantes y el conocimiento construido.

En lo que dice relación a las tareas/acciones, se retoman los planteamientos ya presentados en el Marco Teórico en los que se señala que las actividades poseen motivos, objetivos y se desarrollan en condiciones determinadas. Desde la mirada de esta investigación el focalizar en las actividades permite develar las concepciones que estructuran la práctica profesional como actividad en el currículo de formación inicial, así como la práctica entendida como quehacer docente reflexivo, que es la labor que los profesores en formación intentan llevar a cabo.

La relación contexto y participantes reconoce el enfoque socio histórico que permea esta investigación y que señala que el conocimiento no se construye solo, sino en interacción con otros y en un contexto social determinado que debe ser tomado en consideración cada vez que se busque comprender el proceso de construcción de éste.

El solicitar a los practicantes focalizarse en el conocimiento que ellos consideran están construyendo, apunta a que tomen conciencia del hecho y que

además al reflexionar con ellos se pueda observar de qué manera ellos argumentan y/o fundamentan estos conocimientos, los relacionan con el contexto y/o con las personas que pudieron mediar en el proceso de su construcción.

Entonces para operacionalizar los lineamientos ya desarrollados, se puede decir que la estructura de la Bitácora/Registro es:

Cuadro 19: Resumen organización bitácora.

Ambitos Semana	Tarea/acción	Contexto	Participantes	Conocimiento construido
1 a la 3	Identificar			
5 a la 7	Analizar			
9 a la 11	Reflexionar/evaluar			

La bitácora es utilizada por los profesores en formación durante un periodo de nueve semanas de registro de su proceso de Práctica Profesional Estas nueve semanas se dividieron en periodos de tres semanas. Durante la cuarta semana se realiza una reunión en la que se reflexiona acerca de lo registrado en la bitácora. La forma de trabajo queda organizada de la siguiente manera:

Cuadro 20: Organización Temporal Trabajo Bitácora

Semanas	Actividades Profesor en Práctica	Reuniones de Reflexión
Uno a la tres	Registro en bitácora	Durante la semana cuatro
Cinco a la siete	Registro en bitácora	Durante la semana ocho
Nueve a la once	Registro en bitácora	Durante la semana doce

En la tabla que a continuación se presenta se resume y organiza la información referida a casos, unidades de análisis e instrumentos y/o técnicas de recolección de información utilizadas en la presente investigación:

Cuadro 21: Casos, unidades de análisis e instrumentos y/o técnicas de recolección de información

CASOS	PROGRAMA PRÁCTICA PROFESIONAL	PROF. SUP	PROF. COL.	PROF. PRACT	
C1 →	PPP1 (AD)	PS1 EE*	PC1 EE*	PP1	EE
					ESE
					BIT
		PP2	EE		
			ESE		
			BIT		
C2 →	PPP2 (AD)	PS2 EE**		PP1	EE
					ESE
					BIT
		PS2 EE**	PC2 EE	PP2	EE
					ESE
					BIT
C3 →	PPP3 (AD)			PP1	EE
					ESE
					BIT
		PS3 EE***	PC3 EE***	PP2	EE
					ESE
					BIT

* Mismo profesor colaborador y/o supervisor para ambos profesores practicantes.

** Profesor colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).

*** Profesor supervisor y colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).

3.5 Proceso de recolección de Información

Para iniciar los procesos de recolección de información, se contacta a los decanos, directores de carrera y/o coordinadores de práctica de las instituciones y carreras que participan.

Se realizan reuniones para presentar la propuesta de investigación. En el caso 1, se llevó a cabo frente al Consejo de Facultad; en el caso 2 se realizó con el Director de Carrera y en el caso 3 con la Coordinadora de Práctica Profesional. Una vez aprobada la propuesta se procede a una reunión con las profesoras supervisoras y/o coordinadoras del proceso en cuestión para llevar a cabo la entrevista estructurada. Con la información que ellas proporcionan en cuanto a los estudiantes que realizan su proceso de práctica profesional, se procede a seleccionar al estudiante con el rendimiento más alto y aquel con el rendimiento más bajo (promedio de todas las asignaturas de la carrera anteriores a la actividad de Práctica Profesional). En relación a las profesoras colaboradoras se las contacta por correo electrónico y teléfono y se les envía la entrevista estructurada que es respondida y devuelta a la investigadora.

A continuación se fija una fecha de reunión de presentación con los estudiantes. Una vez reunida con los estudiantes la investigadora realiza la primera entrevista. Este proceso es grabado con el consentimiento de los participantes y se acuerda como procedimiento a seguir que posterior a cada reunión de trabajo se les envía (en formato electrónico) *el script* de la entrevista para que ellas/os den su aprobación con respecto a la información allí contenida. Una vez recepcionado su visto bueno, se procede a trabajar en el análisis de dicho material.

Los profesores en proceso de práctica fueron entrevistados al inicio del proceso de recolección de información con la guía de entrevistas que buscan recabar su conocimiento y expectativas del proceso de práctica, así como conocerles en lo que dice relación a su experiencia educacional en los doce años de escolaridad (mínimo) que cada uno de ellos había vivido.

Posteriormente se trabaja con la Bitácora o registro de su proceso de Práctica. Como ya se ha señalado, este instrumento fue estructurado en base a los pasos que Smyth (1989²⁰⁸) sugiere en su propuesta de Ciclo Reflexivo. Como resumen se puede indicar a través del siguiente cuadro la organización entre los objetivos específicos planteados por la investigación, las actividades realizadas, los instrumentos o técnicas de recolección de información y tiempos.

Cuadro 22: Resumen Objetivos Específicos, Actividades, Instrumentos y/o Técnicas de recolección de información.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD(ES)	PROCEDIMIENTO(S)	INSTRUMENTO TÉCNICA
1. Caracterizar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los profesores practicantes durante los procesos de prácticas de la formación inicial.	1. Comprender y analizar los procesos de práctica profesional de las carreras y universidades participantes en la investigación.	1. Análisis documental de los Programas de la Actividad de Práctica Profesional de las carreras y universidades participantes en la investigación. . Descripción . Objetivo(s) . Actividad(es)/Tareas . Tiempo de duración . Participantes (delimitación de funciones/responsabilidades/selección) . Procedimientos de evaluación/ instrumentos . Criterios de evaluación	Análisis documental
2. Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento profesional de los profesores en formación durante los procesos de prácticas de la formación inicial.		2. Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a Coordinadores/Supervisores de Práctica de las carreras y universidades participantes en la investigación. . Objetivo . Relación con prácticas anteriores . Funciones/responsabilidades como/supervisora y/o coordinadora . Percepciones de la "Práctica" (expectativas) . Procedimientos de evaluación . Criterios de evaluación Selección de profesores practicantes	Entrevista estructurada Elaboración de criterios de unidades de análisis.

²⁰⁸ Smyth, John, 1989, *op cit.*

		<p>3. Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a los profesores practicantes en los procesos de práctica profesional de los programas y universidades participantes en la investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Objetivo . Relación con prácticas anteriores . Funciones/responsabilidades como profesor practicante . Percepciones de la "Practica" (expectativas) . Procedimientos de evaluación. . Criterios de evaluación <p>4. Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a los profesores practicantes en los procesos de práctica profesional de los programas y universidades participantes en la investigación. Información de su periodo escolar e ideas previas.</p> <p>Lugar, tipo de establecimiento educacional donde estudió la EGB y la EM.</p> <p>Descripción del establecimiento</p> <p>Características de un buen profesor/a</p> <p>Características de una buena práctica</p>	Entrevista estructurada
		<p>5. Invitación a participación a profesores colaboradores por programa y por universidad participante en la investigación (1 por caso)</p> <p>6. Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a los profesores colaboradores en los procesos de práctica profesional de los programas y universidades participantes en la investigación-</p> <ul style="list-style-type: none"> . Objetivo . Relación con prácticas anteriores . Funciones/responsabilidades como profesores Colaboradores . Percepciones de la "Practica" (expectativas) . Procedimientos de evaluación . Criterios de evaluación 	Entrevista estructurada
	<p>2. Identificar qué tipo de conocimiento profesional construyen y utilizan los profesores en formación durante los procesos de práctica.</p> <p>3. Identificar y analizar los procesos de construcción del conocimiento profesional llevados a cabo por los profesionales en formación durante las prácticas profesionales.</p>	<p>1. Construcción y validación del formato de bitácora reflexiva.</p> <p>2. Utilización por parte de los profesores en formación de una bitácora reflexiva para registrar su proceso práctica profesional.</p> <p>3. Análisis reflexivo de la información registrada en las bitácoras.</p>	<p>Formato bitácora</p> <p>Bitácora</p> <p>Reuniones</p>

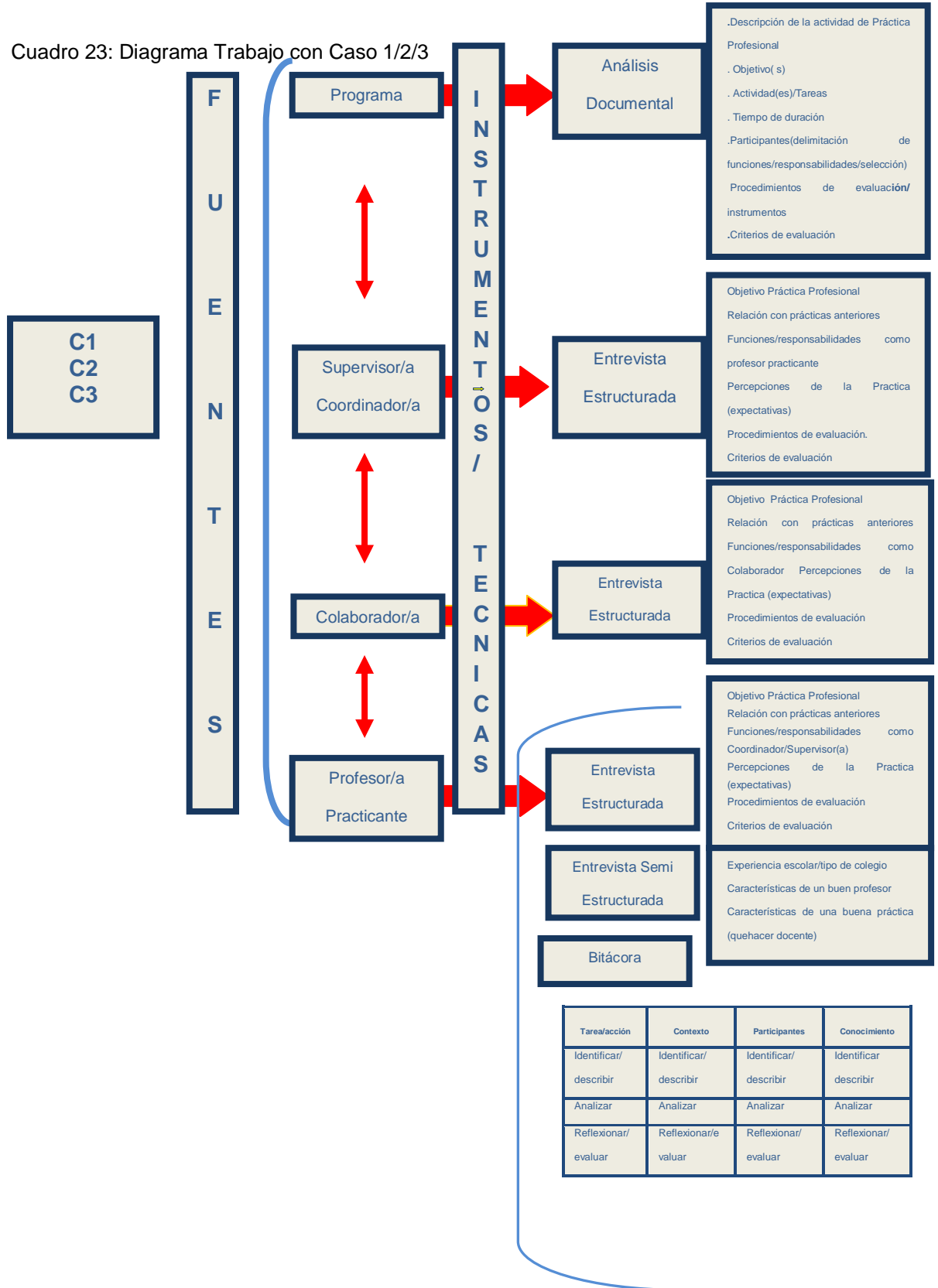
Las actividades planificadas e implementadas en relación a los tiempos son diagramadas de la siguiente forma:

3.6 Carta Gantt

FECHAS	PROCEDIMIENTO(S)
MARZO AGOSTO 2009	Análisis documental de los Programas de la Actividad de Práctica Profesional de los casos.
NOVIEMBRE AGOSTO 2009	Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a Coordinadores/Supervisores de Práctica de los casos.
MAYO 2009	Selección de profesores practicantes.
MAYO JULIO 2009	Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a los profesores practicantes en los proceso de práctica profesional de los casos.
MAYO JULIO 2009	Construcción, aplicación y análisis de entrevista estructurada a los profesores practicantes en los proceso de práctica profesional de los programas y universidades participantes en la investigación. Información de su periodo escolar e ideas previas.
JUNIO 2009	Invitación a participación a profesores colaboradores de los casos (1 por caso)
JUNIO DICIEMBRE 2009	Construcción, aplicación y análisis entrevista estructurada a los profesores colaboradores en los proceso de práctica profesional de los programas y universidades participantes en la investigación
MARZO JUNIO 2009	Construcción y validación del formato de bitácora reflexiva.
AGOSTO 17 A NOVIEMBRE 16 DE 2009	Utilización por parte de los profesores en formación de una bitácora reflexiva para registrar su proceso práctica profesional.
AGOSTO 2009 DICIEMBRE 2009	Análisis de la información registrada en las bitácoras.
DICIEMBRE 2009 MAYO 2010	Análisis final que incluye los diferentes informantes.
DICIEMBRE 2009 JULIO 2010	Redacción documento final Tesis.

El cuadro que a continuación se presenta de forma resumida y diagramada la manera en que se ha trabajado con cada uno de los casos:

Cuadro 23: Diagrama Trabajo con Caso 1/2/3



4. Análisis e Interpretación de la Información

Una vez recabados los datos cualitativos de los diferentes informantes y a través de diferentes instrumentos de recolección, se procede en este punto del trabajo a describir, analizar e interpretarlos. Para trabajar con la información se ha utilizado el Análisis Cualitativo ya que se considera que el objetivo central de esta investigación se relaciona con “conocer el significado que está inmerso en la trama tejida por el texto o discurso de los sujetos entrevistados” (Echeverría, 2005:4)²⁰⁹. Se trabaja de manera inductiva con los datos recogidos, es decir, vamos de lo particular para llegar a un nivel mayor, sintetizando e interpretando. Quinn Patton(2002)²¹⁰ señala: “Inductive analysis involves discovering patterns, themes, and categories in one’s data. Findings emerge out of the data, through the analyst’s intereactions with the data” ‘

Se deconstruye el sentido (se pone de manifiesto el sentido latente) para posteriormente reconstruir (transformar el sentido latente en sentido manifiesto). Como lo plantea Echeverría (2005:5)²¹¹ “los datos son vistos como sentidos manifiestos que son interrogados para de-construirlos (respecto de la interpretación), y para someterlos a la aplicación de una estructura unitaria (analítica) que permite distinguir sus componentes (respecto de la síntesis)”.

Una vez iniciado el proceso de recolección de información a través de entrevistas, se transcribe y se realiza la lectura y re lectura de las transcripciones y repuestas a entrevistas escritas así como de la oralidad recogida a través de las

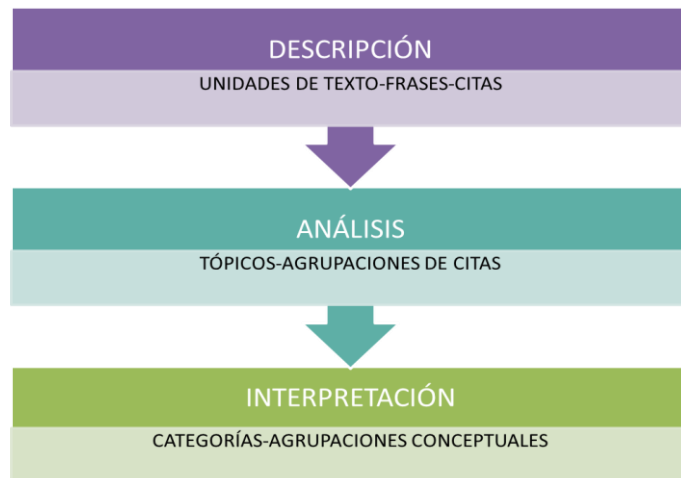
²⁰⁹ Echeverría, Genoveva, “Análisis Cualitativo por Categorías”, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005.

²¹⁰ Quinn Patton, Michael, 2002, *op cit.*

²¹¹ Echeverría, Genoveva, 2005, *op cit.*

reuniones que tienen como foco la información registrada en la bitácora. El trabajo inicial de descripción se centra en reducir el volumen de datos, seleccionando y organizándolos. Se busca dar significado a esta información y se puntualizan los hallazgos trabajando a nivel de frases o citas. El análisis, por su parte, busca identificar las características y describir interrelaciones entre las citas ya que el objetivo durante esta etapa es, identificación de tópicos a través de la agrupación ellas. La interpretación, última etapa de este complejo proceso busca la comprensión de los datos pues a medida que la investigación progresa las relaciones entre las categorías, los participantes, las acciones y los sucesos empiezan a aparecer y a complejizarse.

Cuadro 24: Niveles del proceso de Análisis Cualitativo.



Trabajar con análisis cualitativo por categorías significa trabajar con el discurso de los profesores en formación, supervisores y colaboradores y reconocer o diferenciar temas, vale decir, ir distinguiendo y priorizando elementos de los discursos recogidos. La investigadora ha asumido un rol de co constructora del trabajo de investigación en lo que dice relación al análisis, a la creación de las dimensiones de recogida de información así como la participación en las entrevistas,

aportando al texto que es generado por los sujetos participantes. Si bien, existe una descripción de los pasos a seguir en esta etapa de análisis, cabe recordar que es un proceso recursivo que no apunta a hacer calzar la información en estructuras o marcos rígidos.

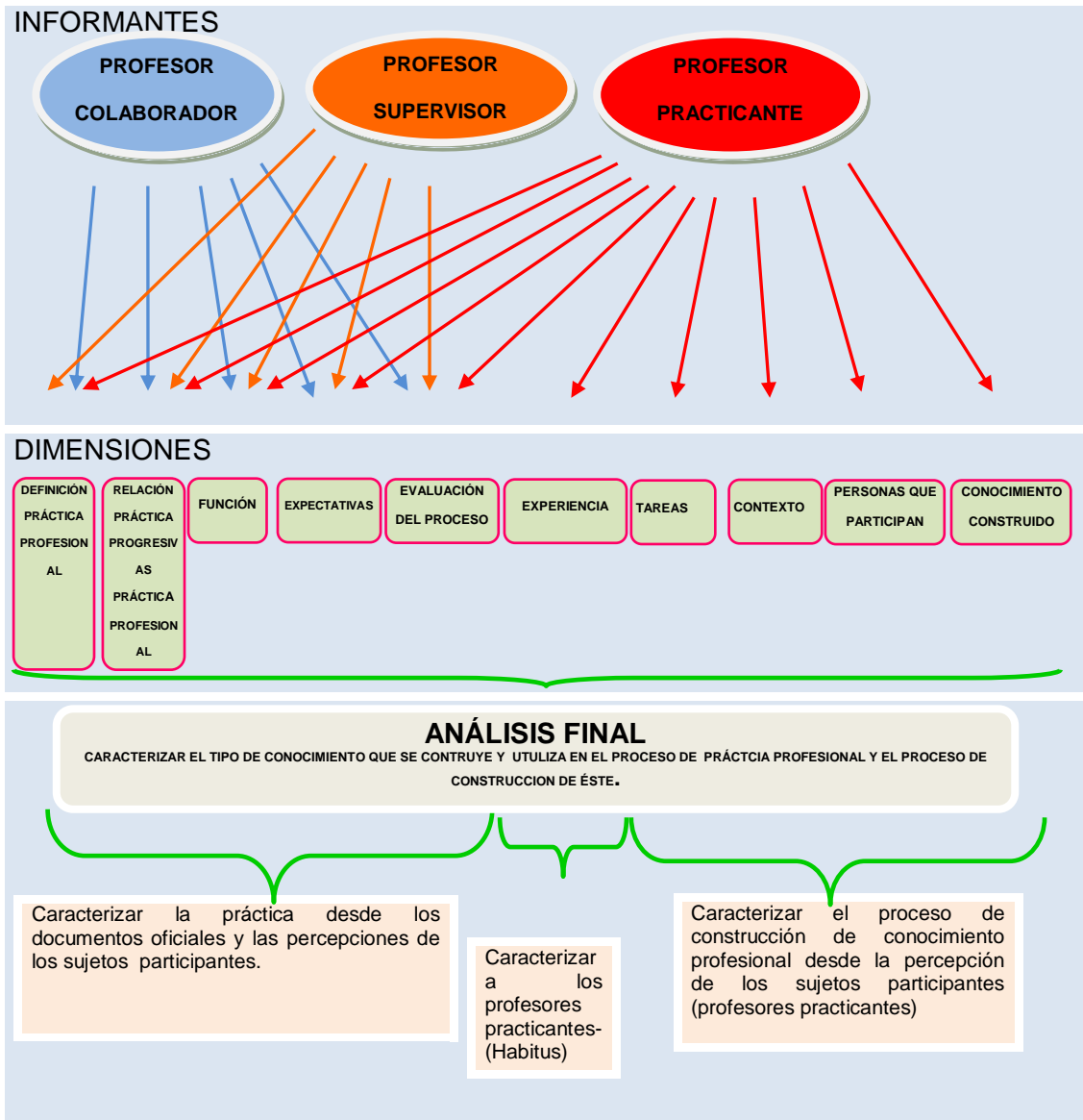
Cuadro 25: Resumen fuentes de información, instrumentos y trabajo de análisis.

CASOS	PROGRAMA PRÁCTICA PROFESIONAL	PROF. SUP	PROF. COL.	PROF. PRACT	ANÁLISIS	
		↓ ↓	↓	↓	↓	
C1	PPP1	PS1 EE*	PC1 EE*	PP1	EE	1ER NIVEL
					ESE	
		PS1 EE*	PC1 EE*	PP2	BIT	
					EE	
ESE						
BIT	3ER NIVEL					
C2	PPP2	PS2 EE**	PC1 EE*	PP1	EE	1ER NIVEL
					ESE	
					BIT	
		PS2 EE**	PC2 EE**	PP2	EE	2DO NIVEL
					ESE	
					BIT	
PS2 EE**	PC2 EE**	PP2	EE	3ER NIVEL		
			ESE			
			BIT			
C3	PPP3			PP1	EE	1ER NIVEL
					ESE	
			PP2	BIT	2DO NIVEL	
				EE		
ESE	3ER NIVEL					
BIT						
ANÁLISIS	→					

* Mismo profesor colaborador y/o supervisor para ambos profesores practicantes.
 ** Mismo profesor Supervisor para ambas unidades de análisis y Profesor colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).
 *** Profesor supervisor y colaborador sólo para profesor practicante dos (unidad de análisis dos).

Para realizar el proceso de categorización, se trabaja con las dimensiones planteadas generadas desde la propuesta teórica (*pattern matching*) y posteriormente se hace dialogar la información entre las dimensiones.

Cuadro 26: Resumen fuentes de información organización del trabajo de análisis de la información.



Triangulación

Se ha utilizado la triangulación (de informantes y de instrumentos) para cautelar la obtención de hallazgos más acuciosos, lo que en palabras, de Yin nos sugiere (2003:98)²¹² any findings or conclusions in a case study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following corroboratory mode”. Por su parte Quinn Patton ²¹³, 2002: 247 plantea: “triangulation strengthens a study by combining methods. This can mean using several kinds of methods or data, including both quantitative and qualitative approaches”.

Habiendo analizado la información obtenida a través de los distintos instrumentos (documentos, entrevista estructurada, entrevistas semi estructuradas y bitácora) aplicadas a los distintos informantes (profesores practicantes, colaboradoras y supervisoras) y en este nivel procediendo a cruzar instrumentos y fuentes podemos señalar:

DEFINICIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL

La Práctica Profesional de la carrera de Pedagogía en Inglés es definida en los documentos oficiales (programas de la actividad) como la última etapa de una línea de prácticas progresivas que tienen como finalidad iniciar a los futuros docentes en el ejercicio de la profesión, asumiendo responsabilidad total de la docencia y siendo capaces de desarrollar competencias que no sólo les permitan dar cuenta de lo que saben en cuanto a la disciplina que enseñan sino además

²¹² Yin, Robert, 2003, *op cit.*

²¹³ Quinn Patton, Michael, 2002, *op cit.*

desarrollar la capacidad de enseñar lo aprendido. Es vista además como una instancia de aprendizaje que permite consolidar conocimientos adquiridos, aplicando teoría a la práctica, demostrando todo lo que se ha aprendido y confirmando la vocación pedagógica. Es descrita como un proceso de autoevaluación de las cualidades personales y profesionales del profesor en formación. Dicho profesional debiera tener un enfoque reflexivo al enfrentar este proceso, que le permita repensar sus teorías implícitas y/o esquemas básicos de funcionamiento y aprender a través del análisis e interpretación de su propia actividad docente.

Existe un reconocimiento explícito de la complejidad del proceso enseñanza aprendizaje y una valoración de las experiencias reales como aporte a la comprensión del proceso educativo.

Desde la percepción de las supervisoras/coordinadora/colaboradoras, la práctica es definida como un periodo que complementa la formación recibida en la universidad, otorgándosele un valor formativo fundamental. Existe un reconocimiento de la importancia del desempeño en el contexto, la puesta en práctica y demostración de lo adquirido a través del hecho “que los estudiantes estén a cargo de cursos realizando clases de inglés y jefatura”. La Práctica es vista también como la instancia para lograr retroalimentación desde los profesores practicantes y saber si efectivamente la formación que se está dando es la que se requiere. Sin embargo, se menciona que debieran mejorarse las condiciones en las cuales se desarrolla este proceso en la actualidad.

Por su parte, los futuros profesores señalan que este proceso es visto como el momento para poner en práctica y/o aplicar todo lo aprendido en la universidad (herramientas metodológicas/técnicas) y así ser capaces de darse cuenta si ello

funciona y si es suficiente. Se menciona el hecho de poder aprender de los estudiantes (en los centros de práctica) y el ser capaces de definirse como profesor(a) (en cuanto a tipo o modelo), conocer las tareas que realizará a futuro, y lograr que en este proceso sus estudiantes aprendan.

Se plantea que durante el proceso de formación no ha existido la posibilidad de “poder cuadrar todo” ya que “todo” ha sido enseñado de manera separada y por lo tanto se hace necesario “poder organizar a nivel mental los conocimientos adquiridos por separado”. Se puede señalar entonces, que durante el Proceso de Práctica los futuros profesores desarrollan la conciencia que indica que la fragmentación de conocimiento (Britzman, 1991)²¹⁴ que han vivenciado durante el proceso de formación inicial necesita ser subsanada integrando conocimientos en base a las necesidades del quehacer docente. Este logro, sin embargo se realiza de manera individual e intuitivamente, relacionándose con la capacidad que tenga cada profesor en formación de reflexionar sobre lo que vive. No se sistematiza en estrategias o estructuras que organicen el proceso de Práctica intencionándolo para apoyar a los practicantes.

Entonces, el objetivo final de la Práctica Profesional descrito en los Programas de Estudio se observa fuertemente influenciado por la lógica aplicacionista, ya que si bien estos documentos oficiales explicitan que el proceso es una instancia de aprendizaje y auto reflexión en la que se debiera desempeñar el rol de profesor (a) desarrollando competencias, los tres casos declaran que se debiera “aplicar teoría a la práctica” o “poner en práctica los conocimientos” demostrando lo aprendido. La

²¹⁴ Britzman, Deborah, 1991, *op cit.*

lógica que guía los procesos en el discurso oficial se ve teñida por la constante pugna entre lo que las propuestas de renovación curricular buscan realmente lograr, una relación dialógica entre teoría y práctica en la que los futuros profesores logren construir conocimiento en base a la experiencia, y un trabajo real desde la racionalidad técnica que indica que el conocimiento ya ha sido construido/adquirido en el proceso de formación inicial y lo que corresponde es demostrar lo aprendido aplicándolo a la práctica para dar solución a situaciones problemáticas previsibles. Este hallazgo nos recuerda lo planteado por Labra et al (2005:139)²¹⁵ quienes señalan:

Debemos reconocer, sin embargo, que existen puntos como la visión que aún se tiene de las prácticas progresivas, que desde las significaciones de los actores involucrados en dicho proceso pareciera no haber cambiado. Las prácticas, y principalmente la práctica profesional, siguen siendo delineadas como un proceso de prueba del proceso de formación.

En cuanto a la capacidad reflexiva que es de manera recurrente explicitada en los programas de estudio y que debiese ser ejercitada durante la Práctica por los profesores como una competencia/habilidad, se puede indicar que las condiciones de organización de estos procesos de Práctica Profesional (recursos humanos, económicos y de tiempo) no permiten generar los espacios apropiados ni los acompañamientos adecuados a las necesidades de los futuros maestros.

El contexto poco fértil para promover o poner en acción la capacidad reflexiva de los practicantes se caracteriza por la casi inexistente vinculación institucional entre universidad y escuelas/liceos que permita alinear esfuerzos para evitar así la

²¹⁵ Labra, Pamela, 2005, *op cit.*

asignación de profesores colaboradores no preparados para acompañar este proceso. Existe, una cantidad de estudiantes asignados por profesor supervisor que hace poco viable el poder asistir a más de una clase por semestre de observación, además del casi nulo tiempo para retroalimentar el proceso. Finalmente, la organización e implementación de las reuniones a las que deben asistir (bimensualmente) los profesores practicantes de dos de los tres casos (caso uno y dos) no suscita el logro del objetivo de proveer un espacio de diálogo reflexivo entre los futuros profesores. El objetivo de aquellas se relaciona con apoyar el proceso de entrega de informes, analizar aspectos técnicos del proceso de diseño de clases y fijar las fechas en las que serán visitados para evaluación. No se ha observado ninguna instancia concreta y sistemática organizada por ninguna de los tres casos en las que se promueva el desarrollo de la reflexión del proceso por parte de los practicantes.

Los Programas de Estudio declaran objetivos específicos y actividades, los que se ha considerado pertinente examinar ya que proporcionarían lineamientos de las tareas o acciones que debiesen estar intencionadas en pos de promover la apropiación de conocimientos profesionales. Una vez analizados los objetivos específicos planteados por los Programas se puede indicar que éstos son presentados de tres formas diferentes: la universidad uno, entrega un listado de 17 objetivos que no están organizados por áreas, sin embargo, nos hemos permitido crear tres dimensiones:

- La primera que hemos denominado desarrollo de la reflexión se subdivide primero en reflexión acerca de la Práctica Profesional como desafío en el crecimiento personal y profesional en el proceso

de formación inicial docente y segundo, desarrollo de la reflexión acerca de la experiencia de su quehacer docente de aula.

- La segunda dimensión se relaciona al proceso de toma de conciencia de su rol como agente educativo en una institución educativa.
- La tercera y última dimensión denominada proceso de enseñanza aprendizaje, explicita de manera clara los logros que se espera de los profesores en formación en lo que dice relación a planificación, diseño y puesta en práctica de su actividad docente.

Cabe destacar que no existe una propuesta de actividades además de los objetivos específicos.

La universidad dos (caso dos) por su parte señala competencias disciplinares y profesionales que apuntan a:

- Dimensiones reflexivas en cuanto al rol social y trascendente de la profesión y la reflexión de su quehacer docente en el aula
- Dimensión relacionada a la toma de decisiones de manera autónoma.
- Dimensión interactiva de solución de situaciones socioculturales complejas.

Parece importante señalar la inexistencia de una operacionalización de las competencias en resultados de aprendizaje, lo que complejiza la comprensión de qué acciones se solicita del profesor en práctica puntualmente. Cabe mencionar que para la evaluación del proceso se trabaja como referente el Marco para la Buena Enseñanza. Se entrega además un listado de ocho actividades que los profesores en formación debiesen desarrollar y que están orientadas por una lógica que se

alinea con las etapas de diagnóstico/ preparación del proceso enseñanza aprendizaje, desarrollo/ ejecución y finalmente evaluación del mismo.

La universidad tres (caso tres) por su parte organiza los objetivos específicos planteados en base a las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza, tomando ciertos criterios del documento por dimensión. Con relación a las actividades, señala nueve en total, las que pueden ser sub clasificadas en: directamente asociadas al proceso de planificación y diseño de la enseñanza aprendizaje, incluyendo la reflexión sobre lo realizado (cuatro) y las restantes relativas a responsabilidades de cumplimiento de horarios, elaboración de informes, y llevar control de la retroalimentación dada por los profesores supervisor/ colaborador.

Se puede resumir entonces, que los objetivos específicos declarados en los tres Programas están organizados en aquellos que intencionan el logro de:

La reflexión	}	acerca de la Práctica Profesional como desafío al crecimiento personal y profesional.
	}	acerca de la Práctica Profesional como experiencia del quehacer docente de aula.
La toma de conciencia de su rol como agente educativo.		
La toma de decisiones autónomas.		
Logros en planificación diseño y puesta en práctica de la actividad docente.		
La solución de situaciones socio culturales complejas.		

RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Se puede señalar que la Práctica Profesional es descrita a nivel de discurso formal en los programas de estudio, como una etapa dentro de un proceso complejo que busca articular actividades curriculares previas para permitir una aproximación gradual de los futuros docentes al trabajo profesional, sin embargo, las percepciones de los miembros de la traída formativa evidencian divergencia entre los casos.

El caso uno difiere de los otros dos en lo siguiente: tanto los profesores en práctica como la profesora supervisora y colaboradora indicaron que existe una relación muy importante entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional señalando que en esta última se concentran las tres prácticas anteriores. Se plantea que es una forma de aplicar lo que han desarrollado en las etapas previas y conocer de mejor manera su rol y el tipo de estudiante con el que van a trabajar.

Las primeras semanas nosotros recopilamos datos, que fue lo que hicimos en la práctica de observación. Después en la práctica de ayudantía, que la hacemos en una semana posterior y en la práctica profesional, donde le ayudamos a los profesores. La de simulación donde empezamos a planificar, que vendría a ser cuando empezamos a hacer clases en la práctica profesional. UA2,224 (Unidad de análisis dos, página 224)

En el caso dos, no existe el reconocimiento de una relación o articulación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional. En palabras de una de las profesoras practicantes, esta relación sería “inconsciente”, recién en el

primer semestre del quinto año se pudo encontrar con “la realidad” la cual ha sido distinta a lo que se esperaba ya que el modelo de profesor que posee va más allá de sólo “pasar contenido”.

Uno iba a ver las clases que uno podía ver, yo iba a ver al profesor de matemáticas o historia, no necesariamente inglés (...) a uno le tiraban el curso que hubiera”. UA2, 437.

En el caso tres, se concuerda que no existe una relación completa y bien articulada entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional (excepto por una asignatura que se encuentra en el cuarto año y que pertenece a la línea de trabajo de las Metodologías y Prácticas Docentes). Se señala que las prácticas progresivas “fueron más bien prácticas teóricas-de análisis de teoría- situándoseles más bien como estudiantes y no como profesoras en formación”.

En base a la opinión de la Coordinadora y Colaboradora, la articulación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional existe, sin embargo, no hay una alineación total. Las expectativas que ellas poseen en cuanto a esta actividad apuntan a que los estudiantes desarrollen competencias que están declaradas en el Marco para la Buena Enseñanza y sean proactivos.

FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

Los profesores en formación señalan que perciben su función como el ser responsable de la representación de su universidad en la comunidad local, como el espacio de comprensión verdadera del proceso educativo, como un apoyo del proceso que desarrollan los profesores colaboradores y finalmente como “el

enseñar”. Este enseñar es definido como preparar planificaciones, manteniendo “bien” la sala, haciendo la clase, realizando evaluaciones y material didáctico. Todo lo mencionado con el fin último de generar aprendizaje en los estudiantes que tienen a cargo. Se considera necesario mencionar que se ha planteado que se debe estar consciente que todas las actividades que realizan son observadas por un guía que tiene el rol de juez y crítico.

La Coordinadora/Supervisoras y las Colaboradoras se identifican con funciones relacionadas con gestionar recursos (tiempos y materiales), así como revisar planificaciones/diseños, observar y entregar sugerencias.

Se aprecia que si bien en los objetivos declarados por los programas oficiales se plantea que la Práctica Profesional es un espacio de aprendizaje en contexto real, esta declaración no es del todo explicitada por los sujetos participantes del proceso en lo que relativo a sus funciones. Los practicantes perciben un rol más asociado a desempeño eficiente que a experiencias para construir aprendizajes. Las Supervisoras, Coordinadora y Colaboradoras por su parte, declaran asumir un rol logístico que uno de acompañamiento en el proceso de de construcción de conocimiento profesional /aprendizaje.

EXPECTATIVAS FRENTE AL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas varían entre las distintas unidades de análisis e inclusive en algunas unidades hubo variación en la medida que el tiempo de Práctica transcurría. En algunos, dice relación con un desafío, con la búsqueda de

experiencias que permitan enfrentar de manera más adecuada la realidad y ser capaz de entender a los estudiantes.

En otros, existe reconocimiento que las expectativas han variado desde el inicio de su proceso. Al comienzo el foco de atención era ella y el hecho de que su proceso fuera exitoso (pasar el ramo), posteriormente se ha focalizado en los estudiantes y en lograr aprendizajes duraderos en ellos.

Quería saber que si yo he sido una estudiante bastante exitosa, he tenido buenas notas a lo largo de todos los años pero no había tenido ningún contacto real con el colegio, entonces decía serviría?, serviría? habré aprendido, porque aprendía las cosas de educación, las cosas de inglés, pero el contacto con los niños es diferente, entonces yo quería hacer eso bien. (Caso dos) UA1, 433.

Se menciona además, que se busca perder “ese miedo al tratar con los/las estudiantes” y en lo que dice relación con la especialidad, se trata de tener opciones de aprender más, ya que se debe preparar para responder a preguntas en cuanto a aspectos morfosintácticos. Otras expectativas indican el aprender del proceso y de la profesora colaboradora, supervisora y estudiantes, así como, desarrollarse como profesor/a en niveles no logrados.

Las profesoras colaboradoras y coordinadora/supervisoras plantean como expectativas que haya una demostración del logro de ciertas competencias (manejo de tiempos, disciplina, despertar el interés en los estudiantes) así como ser capaces de proponer “metodologías (técnicas/estrategias) nuevas”.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Los mecanismos para evaluar el proceso de Práctica que son utilizados en los tres casos son conocidos por los participantes de la triada formativa. Sin embargo, se puede observar diferencia entre las formas concretas en las cuales se implementan dichos mecanismos. Existe principalmente diferencia en la manera en la que los supervisores realizan su función. Por ejemplo, en el caso uno, la profesora supervisora debe observar a lo menos tres clases durante el periodo lectivo y proveer retroalimentación cada vez que se reúne con el profesor en práctica. La colaboradora, realiza reuniones periódicas con los practicantes para comentar y analizar su desempeño y los practicantes realizan un informe del proceso el cual es evaluado por la supervisora de la universidad.

En el caso dos, sin embargo, el hecho que la frecuencia de visita de la profesora supervisora de la universidad sea una vez al semestre claramente genera conflictos con lo que está estipulado en el programa de poder acompañar el proceso de desarrollo de competencias profesionales (especialidad) y el poder generar espacios de reflexión para los futuros docentes.

En el caso tres, se presenta la única situación en la que una de las unidades de análisis señala no tener claridad en los aspectos y modalidades que son utilizadas para evaluar el proceso.

EXPERIENCIA

Cuando se buscó conocer a los sujetos (unidades de análisis) desde las experiencias (escolares), la atención se focalizó en identificar lineamientos de

maneras de ver/interpretar su participación en la Práctica Profesional, así como de maneras de significar una buena práctica y un buen profesor/a.

Las experiencias vividas han contribuido a conformar un modelo de buen profesor y de buena práctica (período de aprendizaje por observación) previo a la universidad, haciéndoles generar rechazo a ciertos desempeños observados, proponiendo modelos alternativos que buscan un ideal fuertemente influenciado por características del ámbito afectivo.

En el caso uno se señala (por parte de los practicantes) que existe contradicción entre lo que las asignaturas del área especialidad y plan común les indican como lo adecuado a ser realizado en su quehacer. Este hecho produce en los futuros docentes cuestionamientos y debilita cualquier modelo que quisiera entregárseles, potenciando aquellas imágenes significativas construidas durante su educación básica o media.

Las estructuras (habitus) desde las cuales los profesores en práctica significan su quehacer han sido elaboradas en base a experiencias que ellos han construido tanto durante su escolaridad (EGB, EM) así como durante su formación inicial docente. Las seis unidades de análisis mayoritariamente cursaron sus estudios de EGB y EM en escuelas o colegios tanto de dependencia municipal como particular subvencionado. Los juicios emitidos con relación a las características de un buen profesor dicen relación con un profesional comprometido en querer estudiantes felices, a los cuales se les enseñe “cosas” que van más allá del enseñar inglés. Un profesor que sea bueno en lo que hace (que tenga manejo del área disciplinar), comprensivo y que enfatice “un trato humano con los estudiantes”. Se menciona además, un docente que realice clases entretenidas (que motive), es

decir, “didáctico” (que sepa utilizar diferentes estrategias para promover aprendizajes) y que interactúe con los estudiantes, que tenga carácter, que se imponga, que tenga “control del curso”.

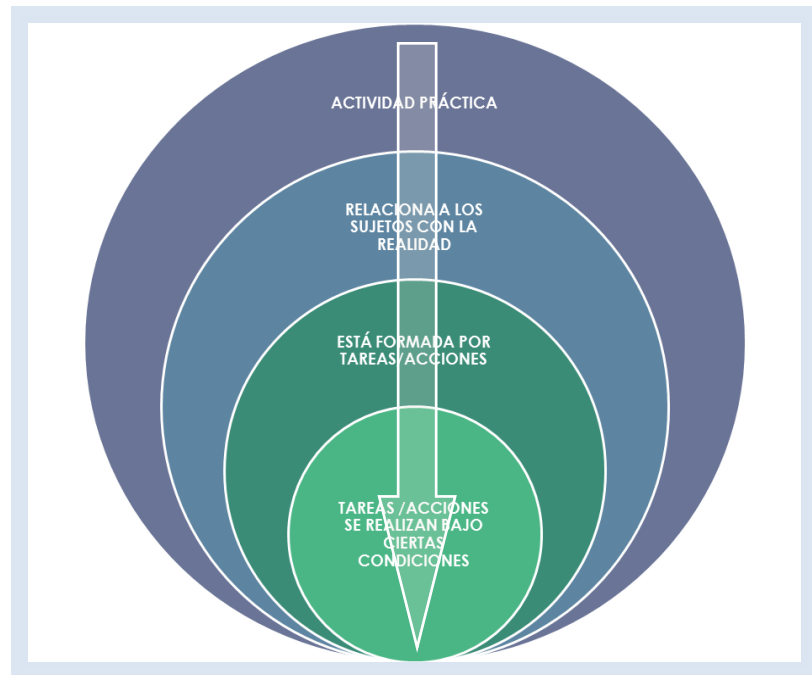
Por su parte, una buena práctica es definida como aquella en la que el foco de atención es el estudiante. Estaría caracterizada por una forma de trabajo flexible. Conformada por metodologías y técnicas que pueden ser adecuadas de acuerdo a la necesidad del contexto en pos de lograr resultados positivos. El estudiante debiera sentir que el profesor se está realmente preocupando de él/ella. La buena práctica debiese estar guiada por objetivos claros y estar centrada más en el desarrollo de habilidades que en la enseñanza de sistemas lingüísticos (morfología, fonología).

TAREAS O ACCIONES

Se ha propuesto teóricamente definir la Práctica Profesional como un proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad (educacional), vale decir, una actividad (Leontiev, 1981)²¹⁶. Como tal, debiese tener un motivo que la oriente y está formada por acciones (tareas) que tienen objetivos que la intencionan y que se realizan bajo ciertas condiciones permitiendo apropiarse de la cultura respondiendo a necesidades del contexto.

²¹⁶ Leontiev, A, 1981, *op cit.*

Cuadro 27: Actividad Práctica, tareas/acciones y condiciones



Como ya se ha podido estudiar, los motivos expuestos en los Programas de Estudio oficiales declaran una visión teórica óptima (influenciada por los discursos oficiales de proyectos de innovación o renovación curricular) mezclada con lo que podría ser descrito como el remanente heredado de la racionalidad técnica de lógica aplicacionista que concibe la realidad educativa como previsible, por lo tanto señala que durante este proceso de Práctica se deben aplicar “recetas” para solucionar problemas y aplicar conocimiento que ya ha sido construido, fuera del contexto y sin, necesariamente, estar en interacción con otros sujetos. Por su parte, los sujetos participantes perciben que no se generan los espacios adecuados de trabajo para las triadas formativas, ni se percibe el proceso como articulado.

El direccionar el foco de atención, al examinar los Programas de Estudio, así como al diseñar las dimensiones que conforman la bitácora de las Unidades de

Análisis, hacia el identificar y analizar las tareas (las acciones que los profesores practicantes realizan) reconoce, que el identificarlas permitiría por una parte conocer de manera más concreta los objetivos reales que intencionan la actividad de Práctica Profesional; y por otra al solicitar a los futuros docentes identificarlas y posteriormente analizarlas, les permitiría tomar conciencia y reflexionar acerca de ellas. Estas tareas o acciones corresponden al hacer/la experiencia y como plantea Kolb (1984)²¹⁷, la experiencia permitiría elaborar conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognitivas situadas en un contexto social.

Se plantea que la Práctica Profesional corresponde a la primera experiencia real de praxis (Grundy, 1987)²¹⁸, es decir, es un proceso situado en el que debiesen interactuar la reflexión y la acción.

Durante el proceso de formación inicial docente, buscamos la implementación de un currículo formativo en el que los conocimientos teóricos estén conectados a la práctica, donde las características personales de los futuros educadores, así como las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre ellos, sus profesores en la universidad y los profesores de aula permitan desarrollar una actitud reflexiva, donde se aprenda a construir pensamiento práctico superando el tradicional individualismo que ha caracterizado el aprender a enseñar. (Labra et al, 2005:14)²¹⁹

Como hemos señalado anteriormente el **objeto** de la actividad del profesor no es exactamente el estudiante, sino el guiar el proceso de aprendizaje. Recordemos pues, que toda actividad tiene una estructura funcional y una estructural. Focalizados en la segunda de éstas, encontramos los elementos, las

²¹⁷ Kolb, D. A., "Experiential Learning: experience as the source of learning and development", Prentice-Hall, New Jersey, 1984.

²¹⁸ Grundy, Shirley, "Producto o praxis del currículo", Morata, Madrid, 1987.

²¹⁹ Labra, Pamela, 2005, *op cit.*

acciones y las operaciones que la componen. Las acciones aquí mencionadas pueden ser definidas como los componentes esenciales que están subordinados a un objetivo consciente y que se desarrollan en determinadas condiciones (Leontiev, 1981)²²⁰.

Proponemos entonces, que el asumir e intentar dar solución a las acciones o tareas, que son parte del aspecto estructural de la actividad, se está apropiando de saberes para aprender a enseñar. Es decir debiese haber una cuidadosa selección de acciones o tareas que el profesor en práctica realice asegurando así la apropiación de conocimiento profesional en contexto.

A continuación se presentan las tareas que han sido identificadas, analizadas y categorizadas y que han surgido del trabajo de las unidades de análisis de los tres casos en estudio.

Cuadro 28: Resumen tareas/acciones identificadas en los tres casos estudiados.

Caso 1	Caso 2	Caso 3
<p>Las tareas/acciones identificadas por los profesores practicantes pueden ser categorizadas de la siguiente forma:</p> <p>Apoyo a la labor del profesor colaborador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de material a los estudiantes en la sala de clases • Atención de dudas o consultas de los estudiantes 	<p>Las tareas/acciones identificadas por las profesoras practicantes pueden ser categorizadas de la siguiente forma:</p> <p>Planificación* del proceso de enseñanza aprendizaje</p> <p>Pasar y repasar contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de clases • Trabajar con el libro de clases • Captar la atención de los estudiantes 	<p>Las tareas/acciones identificadas por las profesoras practicantes pueden ser categorizadas de la siguiente forma:</p> <p>Procedimientos señalados por la universidad para el proceso de Práctica Profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enviar y mostrar las planificaciones/diseños al profesor colaborador/supervisor para el proceso de revisión y sugerencia de mejora. • Enviar material de trabajo a la profesora colaboradora y supervisora para su corrección y evaluación. • Reunirse con profesora supervisora una vez a la semana.

²²⁰ Leontiev, A, 1981, *op cit.*

<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de ejercicios trabajos y pruebas • Elaboración de material de apoyo • Creación de instrumentos de evaluación • Comunicación (a los apoderados) de logros de sus hijos/as <p>Participación en actividades organizadas por el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar cursos • Realizar reemplazos • Aplicar y tabular tests <p>Asistencia a actividades sugeridas por la actividad de práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a reunión de apoderados • Asistir a clases de inglés, orientación, asamblea • Asistir a reunión con profesora colaboradora, supervisora • Completar pauta de evaluación • Confecionar clases de evaluación <p>Otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar ayudantía de matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar (elaborar, aplicar, corregir y registrar) <p>Educar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar valores • Entregar contenidos • Apoyar a los estudiantes con problemas de rendimiento <p>Participación en actividades organizadas por el colegio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar cursos <p>Asistencia/apoyo a/en actividades sugeridas por la actividad de práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistir a reunión de apoderados 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir a la universidad para que las planificaciones/diseños sean firmados y timbrados. <p>Actividades previas a la realización de clases</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar lectura en búsqueda de información acerca "del manejo de clase". • Tomar en cuenta y analizar las actividades que el profesor colaborador le sugiere en las reuniones. <p>Organizar la utilización de los recursos necesarios para llevar a cabo las clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir fotocopias de guías a la profesora con una semana de anticipación. • Pedir proyector y computador a la profesora con una semana de anticipación. <p>Realización de actividades y materiales de apoyo a la enseñanza aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar a la profesora colaboradora por los contenidos a enseñar para la próxima semana. • Diseñar tipos de ejercicios iguales a los sugeridos por la profesora colaboradora. • Diseñar guía de ejercicios con objetivo. <p>Procedimientos de planificación/diseño</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de preparación de lo que va a enseñar (planificar/ diseñar) la clase para lo cual se reconoce la existencia de tareas menores al interior de esta tarea identificada, como por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ revisar planes y programas fijarse cuál va a ser el objetivo de la clase, cuáles son las habilidades específicas, qué actividades van a hacer los estudiantes. ✓ búsqueda de materiales en internet y/o en libros, los que son utilizados como sugerencias y las adecua a la realidad. • Diseñar las sesiones, estableciendo objetivos de acuerdo a lo indicado por la profesora colaboradora. • Búsqueda de los objetivos y habilidades específicas en el programa de estudios del subsector. <p>Desarrollar las sesiones de inicio a fin.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener relación no muy cercana con los estudiantes. <p>Evaluación proceso enseñanza aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar instrumentos de evaluación (pruebas) las corregir y pasar las notas al libro. • Diseñar evaluaciones de acuerdo al formato de las pruebas en línea
--	--	---

		<p>Rutinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar y devolver el libro de clases • Llevar la llave de la sala de clases • Abrir la sala • Hacer pasar a las estudiantes • Saludar a las estudiantes • Quedarse cinco minutos después de la clase para recibir <i>feedback</i> de la profesora colaboradora.
--	--	--

*Parece necesario hacer explícito que si bien ambas practicantes (en el caso 2) utilizan el verbo planificar, lo que expresan realmente dice relación con diseñar. Esto se debe a que se organizan estrategias para cada clase y no hay un trabajo que busque articular los elementos de una planificación de unidad ya que esta labor está realizada por los profesores colaboradores desde el inicio del año.

Se considera importante mencionar el hecho que en el Caso dos, la unidad de análisis uno reconoce que una de las tareas o acciones más importantes que realiza es el planificar. Señala, sin embargo, que esta acción la ha aprendido recién durante el proceso de Práctica y que ha sido de manera paulatina.

Poco a poco uno va como agarrando el *training*, además me di cuenta que uno no puede hacer las clases si haberlas planificado. UA1, 450.

Si bien hubo nociones de cómo realizar el diseño en la asignatura de didáctica, este proceso no incorporaba variables que a opinión de la profesora practicante son vitales y que dicen relación con el tipo de estudiante con el que se trabaja. Se resalta el hecho que este trabajo de diseñar es evaluado, sin embargo no existe una instancia, que permita a los practicantes, solicitar apoyo a la profesora colaboradora o supervisora para recibir retroalimentación.

Por su parte la unidad de análisis dos señala que debido a que las planificaciones anuales han sido realizadas por la profesora colaboradora, el procedimiento que ella debe seguir para diseñar las clases es recibir los contenidos gramaticales y en base a ello planificar. Existe un desconocimiento del formato

utilizado por el colegio para realizar este trabajo ella declara no conocer a cabalidad el que propone la universidad, por lo tanto, “no incluye los valores,

Solo la materia, cómo la voy a enseñar, cómo voy a evaluar. UA2, 467.

El “pasar y repasar contenidos” es reconocida como una de las tareas más obvias e importantes. Al analizar dicho trabajo la profesora en práctica (UA1) es capaz de señalar que el proceso de toma de decisiones que indica qué y cómo enseñar a los estudiantes es realizado por ella sin acompañamiento de la profesora colaboradora (quien no sigue este proceso ya que ha ocupado este tiempo en el trabajo de organizar la licenciatura de su curso -un cuarto año de enseñanza media).

Soy yo quien **pasa los contenidos**, yo quien **les enseña la materia nueva**, soy yo quien **les repasa la materia antigua**, soy **yo quien tiene que hacer la transferencia entre lo que ellos** conocían a lo que ellos van a conocer, soy yo la que les debe dar los ejercicios, yo elijo que utilizar del libro y que no, yo fabrico el material de trabajo, guías, material didáctico, todo, yo hago todo eso, los cursos son míos. UA1, 451.

La presencia de la profesora colaboradora en la sala cuando la profesora practicante está realizando las clases es descrita como limitante ya que tanto la estructura o forma de llevar a cabo ciertos procedimientos, así como el qué enseñar está establecido por el colegio y no necesariamente concuerdan con lo que esta joven profesora anhela realizar.

Tenemos que trabajar con el libro y el libro tiene que estar pasado, **yo ahora estoy pasando el libro**, pero a la vez igual estoy tratando de hacer otras cosas, estoy tratando porque o si no, **no puede ser así, no me gusta**. UA1, 452-453.

Soy de otra manera, no sé cómo decirlo, pero yo soy capaz de pararme arriba de la silla para que me tomen atención o tirarles un chiste y es más fácil captarlos. UA1, 452.

Por ejemplo en el libro sale que tipo de *warm up* hacer y los *warm ups* son lo más fome que hay, pero fome; entonces yo los intenté usar una vez y estaban todos mis estudiantes aburridos, no sirve, no sirve para captarlos, no sirve para que se motiven con el tema, no sirve para nada, al final terminé usando yo mis cosas. UA1, 453.

El proceso de toma de decisiones que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje le ha permitido darse cuenta que el captar la atención de los estudiantes durante la clase es fundamental y hay que generar estrategias para realizarlo. Captar la atención es relacionado con el uso de la voz, la actitud, la manera de dirigirse a los estudiantes e implica además un proceso de aplicación de conocimiento proposicional a la práctica.

Pero yo traté con los estímulos positivos y no logré nada y tuve que ir a los estímulos negativos con ciertos cursos, con un curso en particular. Entonces ya era el hecho de pararte adelante y decir que si no se quedan callados anotación, si no se quedan callados interrogación adelante... todo ese tipo de cosas. UA1, 452.

La profesora profundiza además en el hecho que para ella su tarea es educar, lo cual relaciona “los contenidos” y “lo valórico” y demanda que el profesor cumpla con varios roles a la vez. Ella indica:

Educar es lograr aprendizajes, lograr aprendizajes es lograr algún tipo de cambios, que se les inserte algo a ellos (los estudiantes) que no tenían. UA1, 454.

En las dos cosas, de hecho para mi es importante porque muchas veces el profesor suple muchas carencias, el profesor es psicólogo, el profesor es orientador, el profesor es papá, el profesor es todo, sobre todo si hemos trabajado con niños más chicos. UA1, 455.

El rol del profesor no sólo consiste en “entregar contenidos” sino además en “formar personas”. Esta mirada está modelada por la experiencia de la profesora practicante en este colegio ya que cursó sus años de EM en el establecimiento.

Se puede señalar que las (tareas/ acciones) solicitadas a los profesores practicantes en dos de las tres universidades (casos dos y tres) se focalizan en las etapas o fases del proceso de enseñanza aprendizaje propiamente tal:

Diagnóstico

Planificación/preparación del proceso enseñanza aprendizaje

Desarrollo/ejecución del proceso enseñanza aprendizaje

Evaluación proceso enseñanza aprendizaje

Reflexión acerca del trabajo realizado y las responsabilidades asumidas con el proceso enseñanza aprendizaje.

Al comparar lo declarado en los Programas de Estudio en relación a las tareas/acciones con las identificadas por los profesores en proceso de práctica podemos señalar que existe concordancia en aquellas que apuntan a las cuatro etapas señaladas por los Programas en relación a diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Los futuros docentes, sin embargo, plantean la existencia de tareas/acciones relacionadas al apoyo a la labor del profesor colaborador que son prioritarias particularmente al inicio de la

Práctica y que no están declaradas en documentos oficiales. Se puede mencionar además las tareas/acciones que se relacionan con la participación en actividades organizadas por el colegio/escuela y lo que hemos denominado rutinas. Finalmente, se debe agregar la asistencia a actividades sugeridas por la Práctica y los procedimientos señalados por las universidades para el Proceso de Práctica Profesional.

Se puede indicar entonces que existen tareas/ acciones que relacionan con el rol de apoyo a la labor del colaborador y a las actividades del colegio que son identificadas por los futuros docentes y que no son reconocidas en los objetivos y/o tareas declarados en los programas. La visión que se plantea del practicante en los programas no considera los requerimientos del contexto (establecimientos) en cuanto a rutinas de trabajo tácitamente asignadas que proveen a los futuros profesores de experiencias que apoyarían la construcción de un tipo determinado de conocimiento y para las cuales no existe reconocimiento del tiempo que se debe invertir en asumirlas, no son guiadas ni evaluadas desde la universidad.

Se han resumido las tareas/acciones identificadas en la investigación en la siguiente tabla:

Cuadro 29: Clasificación tareas/acciones identificadas.

Apoyo a la labor del profesor colaborador:	Planificación* del proceso de enseñanza aprendizaje (*Diseño)	Asistencia a actividades sugeridas por la práctica	Participación en actividades organizadas por el colegio
<p>Atención de dudas o consultas de los estudiantes</p> <p>Revisión de ejercicios trabajos y pruebas</p> <p>Elaboración de material de apoyo</p> <p>Creación de instrumentos de evaluación</p> <p>Comunicación (a los apoderados) de logros de sus hijos/as</p>	<p>Actividades previas a la realización de clases</p> <p>Tomar en cuenta y analizar las actividades que el profesor colaborador le sugiere en las reuniones.</p> <p>Consultar a la profesora colaboradora por los contenidos a enseñar</p> <p>Realizar lectura en búsqueda de información acerca "del manejo de clase".</p> <p>Revisar programas de estudio.</p> <p>Diseñar las sesiones, estableciendo objetivos de acuerdo a lo indicado por la profesora colaboradora.</p> <p>Realizar de actividades y materiales de apoyo a la enseñanza aprendizaje.</p> <p>Diseñar tipos de ejercicios iguales a los sugeridos por la profesora colaboradora.</p> <p>Diseñar guía de ejercicios con objetivo.</p> <p>Organizar la utilización de los recursos necesarios para llevar a cabo las clases.</p> <p>Pedir fotocopias de guías a la profesora con una semana de anticipación.</p> <p>Pedir proyector y computador a la profesora con una semana de anticipación.</p> <p>Pasar y repasar contenidos</p> <p>Realización de clases</p> <p>Captar la atención de los estudiantes</p> <p>Educar</p> <p>Entregar valores</p> <p>Entregar contenidos</p> <p>Apoyar a los estudiantes con problemas de rendimiento</p> <p>Evaluación proceso enseñanza aprendizaje</p> <p>Elaborar, aplicar instrumentos de evaluación (pruebas), corregir y registrar las notas al libro.</p> <p>Diseñar evaluaciones de acuerdo al formato de las pruebas en línea</p>	<p>Asistir a reunión de apoderados</p> <p>Asistir a clases de inglés, orientación, asamblea</p> <p>Asistir a reunión con profesora colaboradora, supervisora</p> <p>Completar pauta de evaluación</p>	<p>Cuidar cursos</p> <p>Realizar reemplazos</p> <p>Aplicar y tabular tests</p>
Rutinas	Procedimientos señalados por la universidad para el	Otras	

	proceso de Práctica Profesional	
Llevar y devolver el libro de clases	Enviar y mostrar las planificaciones/diseños al profesor colaborador/supervisor para el proceso de revisión y sugerencia de mejora.	Realizar ayudantía de matemáticas
Llevar la llave de la sala de clases	Enviar material de trabajo a la profesora colaboradora y supervisora para su corrección y evaluación.	Mantener relación no muy cercana con las estudiantes.
Abrir la sala	Reunirse con profesora supervisora una vez a la semana.	
Hacer pasar a las estudiantes	Ir a la universidad para que las planificaciones/diseños sean firmados y timbrados.	
Saludar a las estudiantes		
Quedarse cinco minutos después de la clase para recibir feedback de la profesora colaboradora.		
Entregar material a los estudiantes en la sala de clases		
Trabajar con el libro de clases		

Se considera adecuado señalar que si bien se declaran objetivos específicos que podrían ser asimilados a tareas/acciones; en la lógica que guía la investigación, no se ha logrado identificar mecanismos establecidos en los procesos que sean responsabilidad de colaboradores o supervisores que acompañen a los futuros profesores, que les permitan identificar cuidadosamente qué se espera que realicen, que haya espacio para analizar cómo ellos lo han llevado a cabo y que se compare con los resultados esperados. Que estos resultados esperados o niveles de logro sean consensuados por ambos profesores informantes (colaboradores y supervisores), que los practicantes puedan explicitar el por qué toman ciertas decisiones siendo capaces de fundamentarlas.

CONTEXTO

Los contextos en los cuales los profesores practicantes realizan su proceso de Práctica son mayoritariamente descritos como desafiantes. La

heterogeneidad de los estudiantes que conforman los cursos que les han sido asignados y las diferencias que algunas de las profesoras colaboradoras presentan con relación a lo que la universidad les ha enseñado se debe hacer para “enseñar inglés”, o inclusive entre el discurso (deber ser) y hacer concreto que debe realizarse en el colegio, genera en los futuros docentes ciertas situaciones desafiantes.

Por ejemplo, encontramos centros de prácticas en los que el nivel de desempeño de los estudiantes les exige realizar el 100% de sus clases en inglés y diseñar clases desafiantes. El espíritu de logro de los estudiantes los lleva a ser altamente competitivos lo cual va directamente en contra de la manera en la que uno de los practicantes significaba el proceso de enseñanza aprendizaje. Este conflicto entre el *habitus* relativo a los estudiantes que poseía la unidad de análisis uno (caso uno) y la realidad encontrada en el contexto, lleva a nuestro profesor a elaborar nuevas estrategias de enseñanza y a reflexionar acerca de su forma de significar las tareas.

Yo creo que todo lo que he dicho en el fondo, siento que son ellos los que me lo han enseñado, que no tienen que ver con el contexto, tiene que ver con ellos. Me han enseñado a ser más empático y a cambiar también mi concepto de alumno ideal que yo tenía. UA1, 300.

La toma de decisiones relacionada a las estrategias que debiesen ser utilizadas para ayudar al logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, se ve dificultada por el espíritu de competitividad que éstos poseen. Se presenta como una alternativa inviable (desde la perspectiva del profesor en el contexto en el que

desarrolla su labor) el generar herramientas de trabajo diferenciado en las cuales se haga evidente la disparidad de ritmos de aprendizaje.

Si yo les entrego, por ejemplo, una guía con aprendizajes diferenciados, que tal vez van a aprender lo mismo pero de una forma distinta, tal vez, más fácil, para algunos alumnos, ellos se van a sentir ofendidos y no apoyados, porque para ellos, en notas es el mejor curso del colegio. UA1, 252.

Son muy quisquillosos en cuanto a las notas, los promedios, en bajarlos y si pueden sacar en cara que yo soy profesor en práctica con tal de ellos apoyar su baja de notas lo van a hacer, porque para ellos es lo más importante. UA1, 252.

Otro aspecto que ha generado conflicto con las estructuras del profesor practicante dice relación con la manera en la que los estudiantes debiesen comportarse en la sala, particularmente a la hora de poner atención a ciertos momentos de la clase. El hecho de ser “bulliciosos”, y competitivos, incomoda al profesor.

Mis alumnos son muy *talkative*, muy conversadores y a mí me cuesta entenderlos en ese sentido, porque cuando quiero que me presten atención, quizá no que me pongan atención, que se sienten bien, que me miren y que tal vez no me pongan cara de “¡oh! que interesante lo que dice el profesor”, pero que al menos estén atentos a lo que estoy diciendo y e cuesta entender el que ellos ahora entienden sin necesidad de estar mirando, pueden estar leyendo, conversando, escuchándome y escuchando música y me están entendiendo de la misma manera. UA1, 259.

La unidad de análisis dos, menciona, por su parte, que el hecho de trabajar con estudiantes en el periodo de la adolescencia le ha significado “el ser capaz de guiarlos y detener ciertas situaciones en el momento preciso”. El profesor basa el proceso de toma de decisión de cuándo y cómo determina este momento en lo que denomina una “manera intuitiva debido a que se considera un profesor joven.

Yo lo siento no más...eso de poner límites no sé porque lo hago pero sé cuando tengo que hacerlo, Yo creo que es cuando siento que puede llegar más allá, cuando siento que puede salir perjudicada alguna de las dos partes. UA1, 277-278.

En otro de los casos, el contexto se define como “populoso y popular”. Los cursos han sido descritos por los profesores como desordenados y conflictivos, “gritones” y que no obedecen órdenes. Uno de los cursos está formado por miembros de tribus urbanas que tienen una relación poco fluida. Resulta interesante la etiqueta o clasificación que le da a este curso de sólo 36 estudiantes. La profesora señala que los considera “flaites”, la mayoría *reggetoneros* y un grupo de seis que son fanáticos del animé. Se trabaja también con estudiantes con discapacidad auditiva, con desempeño lingüístico precario y con sub grupos que influyen el comportamiento general.

Las orientaciones entregadas por una de las profesoras colaboradoras indican que debe desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas de manera equitativa, sin embargo existe una paradoja ya que cada semana entrega los contenidos morfosintácticos a ser enseñados, por lo tanto el foco del proceso está en los sistemas de la lengua y no en el desarrollo de las habilidades lingüísticas como ha sido oficialmente declarado. El proceso de esta profesora en práctica ha sido particularmente complejo ya que ella considera que ha “desaprendido” o que no

ha logrado desarrollarse a un nivel superior. Han existido críticas constantes que la han llevado a cambiar su actitud y formas de realizar las clases y han afectado su aspecto emocional para con el proceso.

PERSONAS

Dentro de las personas mencionadas de manera unánime por los futuros profesores como relevantes en cuanto al proceso de Práctica Profesional, encontramos a los estudiantes y su disposición / actitud para con el proceso de enseñanza aprendizaje. La recepción de lo que se ha diseñado para las clases es considerada como señal valiosa que retroalimenta la implementación de estrategias y ayuda a construir conocimiento.

La figura del profesor colaborador suscita opiniones divergentes, para algunas de las unidades de análisis no representa uno de los actores relevantes en su proceso de Práctica. Para otras se le describe como alguien que contribuye al proceso ya que :

Si las cosas no resultaron, él nos dijo no resultó esto, faltó esto, te faltó esto otro. Pero también nos decía las cosas positivas que es algo muy importante también, porque si no, uno dice: “puchas, hice todo mal” y se bajonea. (Caso 3) UA1, 679.

Para una unidad de análisis, la contribución/influencia de la colaboradora estaría mediada por lo que su criterio considera “adecuado o pertinente”. El ejemplo del quehacer de la profesora colaboradora en lo que dice relación a “control de clase”, manejo de tiempos de los diseños es valorado como importante en el proceso de construcción.

Son mencionados además los otros profesores del colegio, quienes siendo más experimentados les han provisto de consejos en cuanto al trato con los estudiantes, la organización de los tiempos en los diseños de clases, la selección de habilidades lingüísticas a ser desarrolladas, etc.

Finalmente, el diálogo permanente con otros profesores practicantes con los que se comparte este proceso, les ha permitido comparar los resultados de acciones tomadas y ha constituido un apoyo.

Se destaca además (en dos de los tres casos) el poco contacto con las profesoras supervisoras quienes visitan en aula sólo una vez al semestre.

Con mi profesora supervisora no interactúo mucho, tenemos reuniones semana por medio, hablamos...generalmente ella habla en general las mismas cosas, nos van a ver sólo una vez al semestre. (Caso dos) UA2, 562.

Podemos concluir que los sujetos relevados como importantes en el proceso de Práctica Profesional de los casos estudiados tienen su foco mayoritariamente en personas externas a las universidades (estudiantes, profesores de los centros de práctica de otras asignaturas, colaboradores). Si agregamos a esto el hecho que los profesores supervisores no realizan seguimientos ni generan espacios de diálogo reflexivo con los practicantes que vaya más allá de lo meramente técnico, se extrapolaría que los consejos, la retroalimentación y la guía dada a través de la reacción a estímulos como los diseños de clases están entregados principalmente a agentes externos al proceso de formación inicial quienes no necesariamente han articulado su trabajo a los objetivos planteados por las actividades de práctica de las universidades, ni a las habilidades que se exige sean desarrolladas en los futuros profesores por los proceso de formación inicial.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

Se ha decidido presentar por caso estudiado los hallazgos que dicen relación con cuáles son los conocimientos construidos durante el proceso de Práctica Profesional y cómo se ha logrado construirlos. Al concluir dicho trabajo se ha realizado un resumen que muestra de manera esquematizada lo previamente analizado

Caso uno:

Los conocimientos que declara haber construido el profesor (unidad de análisis uno) dicen relación con: darse cuenta de la necesidad de conocer a los estudiantes para tener una mejor comunicación y relación con ellos. El profesor ha logrado identificar una estrategia que ha desarrollado para apoyar el trabajo de aquellos estudiantes que demuestran interés por aprender. Denomina su estrategia como **identificar** (las dificultades de los estudiantes), **ayudar** y **apoyar** su proceso de aprendizaje. También menciona como conocimientos construidos el haber aprendido el funcionamiento, organización y/o forma de trabajo del establecimiento educacional, el manejar de manera más eficiente la elaboración de planificaciones /diseños de clases y evaluaciones articuladas a los objetivos planteados y finalmente, el convivir en armonía con los colegas del establecimiento.

Los conocimientos que declara haber construido el profesor (unidad de análisis dos) dicen relación con: primero, mantener un mejor control de la sala de clases (lo cual está basado principalmente en los comportamientos y procedimientos observados en la profesora colaboradora, al inicio del proceso). Segundo, utilización adecuada del libro de clases (apoyado por la profesora colaboradora). Tercero, organizar los tiempos para cada actividad que se realiza en el diseño de la clase.

Cuarto, menciona el comprender el funcionamiento del colegio (rutinas, procedimientos); y para concluir señala que ha aprendido a mejorar el proceso de elaboración y organización de pruebas.

Existe coherencia en señalar que un mecanismo o forma de construir conocimiento durante este proceso se relaciona con “el hacer” o “la experiencia”. El poner en práctica estrategias que han elaborado (en las que se fusionan/organizan conocimiento de las características de los estudiantes, organización de los tiempos, etc.) y que una vez llevadas a cabo son retroalimentadas por los estudiantes a través de respuestas o logros, son consideradas como indicadores de efectividad del proceso de construcción y es en este preciso momento en que los profesores indican que ellos consideran que han construido conocimiento o que han aprendido.

Cada vez que los profesores en práctica elaboran una estrategia de enseñanza, están tomando decisiones haciendo uso de conocimiento que de acuerdo a lo que señalan es fruto de su experiencia como estudiante (EGB, EM y formación universitaria).

Si sale de mi experiencia como estudiante, porque las veces que he relacionado con mi propia experiencia los conocimientos, los contenidos, tiene mayor relevancia para mí...tengo la facilidad de aplicarlos, de entenderlos, de cuestionarlos...cuando tenemos *meaningful learning* es cuando tenemos aprendizaje seguro, cuando somos capaces de hacerlos significativo. UA1, 389.

Este proceso de decidir es descrito por ambos profesores como que “les nace”. Al profundizar en lo que esto significa para ellos, plantean que se fundamenta en lo que creen como correcto, es personal, se basa principalmente en sus valores y experiencias (ideas de sentido común basadas en experiencias previas).

Se basa principalmente en eso, en lo que yo creo como alumno desde chico, qué profesor me gustaba, que profesor no me gustaba, qué esperaba yo de mis profesores también, y quienes me defraudaron y quienes no me defraudaron y de chico yo venía haciendo este análisis, entonces yo me baso en todo eso para ver cuál es la imagen ideal de un profesor, para pensar, yo ilusamente, que es lo que ellos quieren de mí, como profesor, que puede no ser lo correcto pero que la menos es un intento. UA1, 392.

Existe un reconocimiento que señala que parte de la base para elaborar conocimiento surge desde su proceso de formación profesional. Detallan que, en la universidad se ha encontrado un marco teórico que sustenta lo que se ha vivido y se considera apropiado seguir llevando a cabo. Cierta conocimiento proposicional provisto desde la formación inicial (filosofía, psicología, por ejemplo) les ayudan a contextualizar las situaciones. La experiencia permite poner en práctica lo que se ha aprendido en la universidad y construir conocimiento relativo al quehacer práctico del aula, el contexto puntual y los estudiantes con el acompañamiento de la profesora colaboradora.

Sacar de la mente de nosotros... tenemos mucha teoría que adquirimos a lo largo de los años de estudio que hemos tenido en la universidad, pero no toda la ponemos en práctica, no toda la sacamos de la cabeza y la ponemos en práctica, entonces, quizás lo que estoy poniendo en práctica ahora me está sirviendo con estos chicos, con estos estudiantes. UA2, 406.

La naturaleza de la actividad docente implica, para estos profesores poner en práctica o tomar decisiones en base a lo que “ya existía en sus cabezas” de manera inconsciente, ya que no hay tiempo para analizar de dónde surge cierto conocimiento. Los resultados obtenidos son comprendidos como retroalimentación valiosa.

Pero obviamente donde uno aprende y se da cuenta que si aprendió es cuando, lo que hizo un día le salió mal y si hizo lo mismo al día siguiente con unas modificaciones le sale bien, ahí siento, aprendo que voy mejorando, cuando voy viendo mejores resultados. UA2, 407.

Existe un reconocimiento del hecho que las estrategias o formas de llevar cabo su quehacer en el aula (tareas/acciones) se basan principalmente en los conocimientos que han construido en la experiencia como estudiante previa a la universidad. El rol que jugaría la universidad en el proceso de formación profesional sería el de proveer de más herramientas: Dichas herramientas apoyarían las ideas o supuestos que se habían construido o podrían hacer que se cuestionen.

Al tener que estar acá en la universidad, al tener que leer autores en los diferentes ramos de educación, me van apoyando y otras veces, o sea van apoyando lo que yo digo y otras veces van diciendo que no debiese ser tan así, sino más bien de otra manera. UA1, 338.

Al reflexionar y evaluar la importancia de los conocimientos construidos en base a su experiencia previa a la universidad y aquellos construidos que se generan desde lo vivido en la institución de educación superior, se señala que aquellos construidos por la experiencia como estudiante en la EGB y la EM son más profundos y valiosos. Si bien lo que la universidad ha entregado es importante, es definido como:

En la parte educacional, yo creo que fuentes en que apoyarme, los *sources* y en

inglés me lo ha dado todo, en inglés yo me siento bastante conforme. UA1, 339.

Se plantea la existencia de una dicotomía que se hace evidente entre lo que se enseña en las asignaturas del ámbito educación y las de la especialidad.

Si bien en educación, en los ramos educacionales nos enseñan una cosa, no sé, que el campo debe ser verde, aquí en inglés una parte totalmente distinta, nos enseñan que el campo tal vez también debiera ser verde, pero lo hacen de otra manera, o sea lo que nos enseñan en educación, en inglés no se aplica al educar. UA1, 339.

El experimentar esta situación genera contradicción y cuestionamiento del por qué los profesores que ellos tienen (en la especialidad) y que debieran ser sus modelos no aplican lo que los profesores del área educación sugieren.

Entonces ahí viene el cuestionamiento, por qué no lo hacen, por qué no lo aplican si esto es lo que debiera ser un buen profesor, por qué no lo hacen ellos, entonces si a nosotros nos importa seguir buenos ejemplos y no son los mejores ejemplos, yo no sé si tengo muy buenos profesores en inglés. Tengo expertos en inglés pero no sé si son los mejores profesores. UA1, 341.

Se indica que se ha construido conocimiento cuando éste puede ser aplicado en contextos distintos al inicial logrando o no los resultados propuestos y llevando a cabo un análisis que busque comprender los hechos. Existe un reconocimiento que hay un proceso de toma de decisiones focalizado en el efecto que ésta producirá en

los estudiantes en el momento que se lleva a cabo una tarea o acción, sin embargo, el análisis de dicha decisión se realiza con posterioridad.

Yo siento que cuando tomo una decisión no necesariamente estoy pensando en: es la más correcta o no es la más correcta. Siempre creo que es la más correcta en ese momento, porque si pensara que no es correcta no la hago no más. Mi análisis de si fue lo mejor o no viene después. UA2, 351.

En realidad si estoy entendiendo por qué hice tal cosa y por qué me funcionó y al entender ya estoy aprendiendo, y una vez que analice todo, voy a ver si lo que hice estuvo correcto, si me funcionó o no y la hacer este proceso de análisis estoy aprendiendo y se transforma en aprendizaje. UA2, 352.

El conocimiento construido por los profesores queda registrado, según lo que han planteado en “su cabeza” y pueden recurrir a él cada vez que lo necesiten, sin embargo, no existe una sistematización de éste. Para finalizar podemos señalar que existe un reconocimiento de la utilidad de las tareas o acciones en el proceso de construcción de conocimiento. Para los profesores practicantes existe una correspondencia entre el hacer y el aprender. Sin embargo, se indica que algunas tareas, que son asignadas en el colegio ya que se considera que los practicantes tienen más tiempo para realizarlas, han sido innecesarias y otras consideradas cruciales por ellos no son asignadas.

Caso dos:

Ambas profesoras otorgan importancia al hecho de conocer a los estudiantes, ya que permite concebir clases alineadas a sus intereses y “captar su atención “de mejor manera. El conocer acerca de sus personalidades y formas de comportarse, posibilita generar estrategias que ayuden al proceso de aprendizaje.

No todas las personas aprenden de la misma manera y al final todo esto de pasar contenidos y todo va a ser por un solo motivo... y es lograr el aprendizaje en ellos y si uno lo los conoce no puede llegar y entregarles todos los contenidos de cierta manera a un curso y a las 45 personas del curso de la misma manera, todos los alumnos aprenden diferente. UA1, 484.

En el caso de la Unidad de análisis uno, el asumir la tarea de “pasar y repasar los contenidos” implica la necesaria “aplicación” de una mezcla entre lo que le ha entregado la universidad (en cuanto a conocimientos proposicionales) y la experiencia. Al no existir un acompañamiento sistemático desde la profesora colaboradora ni supervisora, se otorga importancia al proceso de observación de clases de la profesora colaboradora al inicio del proceso de Práctica Profesional. Se reconoce la inexistencia de una guía que acompañe el proceso de pasar desde “la teoría” a “la práctica”. En palabras de la profesora “nadie le dice como desarrollar las actividades”, ella intuye que se debe hacer más que sólo transmitir conocimiento. Vale decir, hay un proceso de aprendizaje que ha ido desarrollándose en base a las experiencias que la profesora practicante ha tenido, así como, a un proceso de reflexión (en solitario). Ella señala que es “su propia teoría puesta en práctica”, el modelo de profesor que se preocupa de sus estudiantes no es necesariamente compartido por sus compañeros.

Lo he conversado con mis compañeros, pero la mayoría de nosotros sabe que hay algo más que transmitir conocimiento. Hay algo más, es como que uno fuera sacando la conclusión por instinto. UA1, 556

En lo que a los criterios de selección de contenidos se refiere, las fuentes mencionadas son: la planificación anual del colegio para el subsector en el nivel correspondiente y el texto utilizado (libro de inglés). Si bien se menciona que el diálogo con colegas y las observaciones a los estudiantes aportan al proceso de elaborar estrategias para trabajar de mejor manera, también se señala que el proceso de ir desde la teoría a la observación y posteriormente a la práctica se realiza de manera individual.

La Unidad de análisis dos, basada en la experiencia de reemplazar a la profesora colaboradora asumiendo un día completo de trabajo logra reflexionar acerca de la tarea de planificar. Reconoce que aun cuando la menciona como importante al inicio del proceso de identificación de tareas, es recién después de esta experiencia que ha logrado darse cuenta del valor y de la complejidad del proceso de diseñar.

Por ejemplo, el planificar a lo mejor lo hago de manera muy simple, o como no soy profesora titular no tengo ese peso en mí, aunque me lo dan porque yo planifico y muchas veces yo no me doy cuenta... planifico la misma materia del mismo modo, pero en el momento de llevarlo a cabo no lo realizo igual, exactamente que la planificación porque los cursos son distintos. UA2, 500-501.

Ha habido un paulatino proceso de generación de estrategias para ser implementadas en las clases. Existe un reconocimiento de la importancia de conocer a los estudiantes en cuanto a sus conocimientos previos, necesidades, etc. para poder de esta manera diseñar clases adecuadas. Sus colegas han apoyado

dicho trabajo ya que una vez que la profesora colaboradora le entrega los contenidos (la mayoría de las veces como sistemas de la lengua), la practicante debe proponer a través del diseño la manera en la que “pasará la materia”. Es decir, la forma de explicar el contenido utilizando un enfoque gramatical debido a que la guía preparada por la profesora colaboradora necesita que se expliquen “formulas” para la comprensión de los ejercicios. Finalmente, la profesora señala que si bien se ha podido dar cuenta que un mismo diseño no es utilizado de la misma manera en dos cursos del mismo nivel, el proceso de hacer las diferencias entre las características de uno u otro “no lo tiene consciente, lo realiza en el acto”.

Los conocimientos que declara haber construido la profesora (unidad de análisis uno) dicen relación con: primero, pasar de la teoría a la práctica en lo que dice relación con el proceso de diseño de clases. Ha sido posible aplicar conocimiento aprendido en la universidad a procesos de enseñanza aprendizaje. Ha sido capaz de comprender que existen diversos factores que intervienen en el logro de los objetivos planteados en un diseño.

Yo tuve psicopedagogía del aprendizaje, acá (en la universidad) y lo odié, pero aprendí que los niños de 10 a 12 años tienen cierta manera de aprender, tienen ciertos cambios físicos que los hacen no tomar atención de cierta manera y son cosas que he ido aplicando, entonces he ido pasando de la teoría a la práctica. UA1, 552.

Segundo, desarrollar la tolerancia y paciencia con los estudiantes, así como el ser capaz de aceptar críticas y aplicarlas a su quehacer. Tercero, trabajar en equipo con los colegas, relacionarse con ellos (socializar) y conversando temáticas relativas al quehacer docente. Finalmente, identificarse con la profesión y tener gusto por lo que lleva cabo profesionalmente.

Los conocimientos que declara haber construido la profesora (unidad de análisis dos) se relacionan con el reconocer que el valor que posee la experiencia para ejecutar toma de decisiones adecuadas al contexto. En palabras de la practicante: “la experiencia hace al maestro”. Segundo, el conocer y aplicar ciertas técnicas de manejo de situaciones que se pueden presentar en un curso. Planificar es mencionado como otro conocimiento que ha sido fruto del proceso de práctica y que ha sido apoyado por el trabajo de sus colegas. Finalmente se señala el darse cuenta de la responsabilidad de dirigir un proceso de aprendizaje que amerita tener confianza en sí misma y paciencia.

Se destaca el hecho que no existió durante el proceso de Práctica Profesional alguna persona que brindara apoyo (herramientas), por lo que los conocimientos construidos “fueron difíciles y súper autónomos”.

Se supone que las herramientas las tenía que buscar yo solita. A mí me decían por ejemplo: “ya, tiene que pasar tal materia” y yo: “¿a quién le preguntaba?” a nadie, “¿cómo lo hacía yo?” de la forma que quisiera. UA2, 530-531.

La unidad de análisis uno plantea que la actividad de Práctica no es mucho lo que aporta al proceso de construcción de conocimiento. Ejemplifica lo siguiente en lo que dice relación con la planificación: ella aprendió aspectos teóricos relacionados al proceso (durante la asignatura de didáctica), los aplicó en la práctica (sin apoyo o acompañamiento de nadie) por lo tanto indica que: “no hubo nada en la universidad que me ayudara a aprender esto”.

Existe una crítica constante al hecho que las supervisoras (debido a la cantidad de estudiantes en Práctica Profesional) sólo pueden acompañarles en una clase al semestre. Se plantea que este hecho genera problemas en evaluar qué es

lo que se ha logrado realmente en términos de saber hacer. No existe un diálogo que busque identificar los referentes/estructuras (*habitus*) desde los cuales las profesoras practicantes tomen decisiones que son implementadas en las clases. Existen más que nada un juicio a los resultados finales de una acción sin investigar en las orientaciones y en el contexto en el cual se desarrolla. La unidad de análisis uno señala que ha llegado a la conclusión que este proceso de Práctica Profesional demanda que se desempeñe como profesora, sin embargo, es evaluada como estudiante: “la nota no me ve como profe, me ve como alumna”

Caso tres:

Los conocimientos que declara haber construido la unidad de análisis uno dicen relación con la existencia de límites en la relación profesor estudiante exige la existencia de reglas y el desarrollar la capacidad de hacerlas respetar y enfrentar diversas situaciones para poder así relacionarse de mejor manera. Plantea también la adecuada utilización del tiempo durante la clase basada en la utilización de metodologías apropiadas a las necesidades/características de los estudiantes reflejadas en planificaciones/diseños óptimos.

El haber aprendido que todos los estudiantes son distintos y que por lo tanto su proceso de aprendizaje es diferente ha permitido organizar de mejor manera las clases y le ha ayudado a darse cuenta que cuando los estudiantes preguntan no sólo quieren saber si la respuesta es correcta, sino la razón que fundamenta dicha respuesta. Resalta además, que con el apoyo del profesor colaborador ha podido aprender a promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento a través de tareas que les implique participar activamente en la respuesta a cierto desafío planteado.

Lo que aprendí es que a veces uno como profesora le entrega todo el trabajo a los alumnos, que a veces no los hace pensar mucho, no los hace analizar el porqué de las cosas. UA1, 654.

Por su parte la unidad de análisis dos señala que ha construido conocimientos relativos a aspectos técnico metodológicos tales como: elaboración de guías de comprensión (lectora o auditiva) de complejidad creciente, a desarrollar pronunciación generando su propia estrategia, realizar clases constructivistas en la etapa de motivación. En lo relacionado al trabajo con los estudiantes y su comportamiento menciona el conocer cómo interactúan sus estudiantes para poder elaborar estrategias que permitan una relación respetuosa; además, poder mantener un nivel de disciplina adecuado (entendido como entrar a la sala con disposición a aprender y dispuestas a trabajar, escuchar instrucciones y respetarse) en base a las actividades que se llevan a cabo, ya que se ha dado cuenta que existe una estrecha relación entre ambos aspectos. El planteamiento realizado por la profesora en práctica con respecto a que una relación empática, cercana y de entendimiento con los estudiantes propicia aprendizajes de mejor calidad no es compartida por la colaboradora, lo cual genera dificultades en el proceso. El origen de los planteamientos surgen del diálogo constante y la reflexión que son los mecanismos que permiten unir la lectura de diferentes fuentes realizada durante el proceso de formación inicial y la experiencia, generando así nuevo conocimiento.

La unidad de análisis uno indica que como profesora se debe tener una relación cordial con los estudiantes, en un clima de confianza que permita el aprendizaje.

Creo que es importante tener una buena relación con los alumnos, no solamente que

uno pase por la vida así y no se acuerden de uno: “aprendí esto con la profe, oh! con esta profe no aprendí nada”. Porque he escuchado eso de muchos, y también de profesores que yo tuve, enseñan contenidos, escriben en la pizarra y escriben y escriben; pero están aprendiendo los niños, No. Entonces quiero que sea distinto conmigo, aunque sea lo más mínimo: “oye, aprendí esto con la profe”, “era buena persona con nosotros”, “Oh, si las clases eran entretenidas”, eso quiero que los niños sientan. UA1, 676.

Los conocimientos construidos por la unidad de análisis dos reconocen la existencia de diferentes estilos de enseñanza. Esto ha quedado evidenciado en su experiencia, ya que el hecho de diferir con su profesora colaboradora en cuanto a la concepción de cómo enseñar, la ha llevado a adoptar sugerencias con las cuales no necesariamente está de acuerdo. Lo anterior se debe a que “se ocupa un espacio que no le pertenece” y esto conlleva una situación que es descrita como de “dualidad” ser pero no ser.

Uno no tiene la libertad completa de hacer lo que uno quiera hacer porque siempre tienen que estar pendiente de los comentarios de la profesora colaboradora, porque yo intervengo en el espacio de la profesora, no es un curso mío y yo entiendo esa situación. He aprendido que uno debe aceptar los estilos de enseñanza de otras personas. UA2, 684-685.

Considera que cuando los modelos son diferentes y los resultados obtenidos por el practicante no son los esperados es pertinente adoptar lo sugerido por el colaborador, sin embargo, cuando los estilos son diferentes y se está dentro de las formas de trabajo sugeridas y se obtienen resultados, se debiera permitir una manera distinta de hacer. La profesora en práctica ha analizado y reflexionado acerca de rasgos comunes en su accionar que conforman características que le son

propias y que (entre otros modelos) surgen del modelo de profesor de la EM. Para finalizar este aspecto cabe mencionar que se reconoce (por parte de la practicante) la importancia del rol de la profesora colaboradora en el proceso de construcción de la identidad profesional que se inicia en la Práctica Profesional ya que tanto la forma como el fondo de los comentarios que se realizan al practicante afectan dicha construcción.

Para poder decir que se ha construido conocimiento el criterio aplicado dice relación con llevar a cabo una tarea en reiteradas ocasiones de manera adecuada y sintiéndose cómoda al hacerlo. Finalmente, las profesoras practicantes señalan que el conocimiento construido durante este proceso no es sistematizado y va quedando registrado en la memoria (“en un librito que está dentro de ella”) y que puede retomar a través del enfrentar ciertas situaciones problemáticas o en conversaciones con otros.

El estudio realizado al proceso de construcción de conocimiento profesional de los tres casos detallados, nos permite concluir que los seis profesores en formación (unidades de análisis) se encuentran en un nivel de exploración y de desarrollo de destrezas de sobrevivencia (Leithwood, 1990)²²¹. De acuerdo a lo indicado por Van Mannen (1991)²²² y Smyth (1989)²²³ se puede plantear que en los casos analizados existe un predominio de procesos de reflexión en el nivel empírico analítico, es decir, se basan en los resultados de la aplicación de habilidades, conocimientos técnicos y utilización de estrategias para la construcción de conocimiento. Este proceso no es acompañado desde las universidades

²²¹ Leithwood, Kenneth, 1990, *op cit.*

²²² Van Mannen, Max, 1991, *op cit.*

²²³ Smyth, John, 1989, *op cit.*

(supervisores, instancias de reflexión formales) de manera sistemática, haciéndose evidente una concepción de la Práctica Profesional como instancia de evaluación de cuánto se ha aprendido en el proceso de formación inicial el cual pareciera haber finalizado justo antes de esta actividad.

Por otro lado se pone de manifiesto el alto nivel de correspondencia existente entre las creencias/preconcepciones previas (construidas en base a experiencias de sus doce años de escolaridad) respecto de la práctica y las lógicas de acción por parte de los practicantes, por sobre las indicaciones y aportes que pudiesen realizar aquellos que acompañan el proceso de práctica. Lo anterior implica una mirada en mayor profundidad de las propuestas formativas toda vez que los espacios prácticos intermedios no estarían actuando como catalizadores de nuevas formas de actuación en los espacios de práctica profesional.

El tipo de conocimiento profesional que se construye durante el proceso de Práctica en los casos ya detallados se relaciona principalmente con saber hacer (habilidades), las cuales se han categorizado como conocimiento profesional relacionado con:

Construcción de estrategias para apoyar el trabajo de los estudiantes.

Elaboración de diseños de clases articulados con los objetivos planteados y con adecuada utilización de los tiempos.

Comprensión del funcionamiento/organización de la institución educativa.

Manejo/aplicación de técnicas que promueven el control de disciplina de los estudiantes en la sala de clases.

Toma de decisiones adecuadas a la complejidad del contexto escolar.

Trabajo en equipo con colegas.

Ejecución de rutinas.

Valoración del conocimiento de los estudiantes.(Saber quiénes son/características)

Conocimiento y confianza en sí mismos.

Los hallazgos permiten relevar el carácter experiencial del conocimiento profesional de los profesores, así como también generar rutinas de acción que es posible identificar en función de las categorías previamente descritas. Si se comparan los hallazgos anteriormente señalados con lo que Shulman (1987)²²⁴ propone en su taxonomía, se podría señalar que el conocimiento construido se asocia principalmente al **conocimiento del currículo**, el **conocimiento pedagógico general, de los estudiantes** y finalmente **conocimiento pedagógico del contenido**.

En los casos estudiados no se logra detectar apoyo concreto a procesos de comprensión, análisis y reflexión (razonamiento) relativo a qué, cómo y para qué del proceso de aprendizaje de la enseñanza de los profesores en práctica. El paso de estudiante a profesor, el ser capaces de entender para enseñar lleva consigo, como señala Shulman (1987)²²⁵ desarrollar razonamiento pedagógico: se hace necesario pensar acerca de lo que se hace (tareas/acciones) basándose en conocimiento que sustente las decisiones que se tomen. Este proceso de construcción, en especial cuando se sitúa en la Práctica Profesional, necesita de un acompañamiento que permita al profesor en formación desarrollar su capacidad de razonamiento.

²²⁴ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*

²²⁵ *Ibid.*

Sobre las tareas asumidas durante el proceso de práctica, estas hacen referencia a instancias de carácter instrumental, diversas y emergentes que no necesariamente facilitan posibilidades de sistematización de los avances y aprendizajes logrados durante el proceso de práctica. Al investigar las formas de construir conocimiento de los profesores practicantes, se puede señalar que ellos/as reconocen que el hacer (la experiencia) les permite poner en práctica estrategias que elaboran durante la actividad de Práctica y que les ha significado organizar conocimiento construido desde la EGB, la EM y el proceso de formación inicial docente. Este proceso de generación y puesta en práctica es retroalimentado principalmente por los estudiantes (de los centros de práctica). Es decir, la reacción de éstos a los diseños de clase se transforma en un indicador de efectividad de la propuesta y aporta al proceso de construcción de conocimiento profesional.

La toma de decisiones se presenta como uno de los conocimientos que los futuros profesores declaran como complejos ya que al reflexionar acerca del cómo lo llevan a cabo, logran darse cuenta que es un proceso inconsciente, que declaran como “que les nace”. Los practicantes indican que fundamentan su toma de decisiones en lo que creen como correcto y está basado en experiencias y en valores personales. Los profesores en práctica señalan que la naturaleza de la actividad docente implica tomar decisiones de manera “inconsciente” y basándose en lo que “ya existía en sus cabezas” como experiencia previa a la formación inicial docente. El apremio generado por la complejidad y rapidez de las situaciones que viven, les llevan a analizar las consecuencias de las decisiones tomadas, con posterioridad a la aplicación. Una vez que las estrategias generadas son aplicadas la respuesta de los estudiantes provee información útil, es decir, si ésta es la

adecuada (se ajusta a las expectativas), la decisión tomada se sigue llevando a cabo de la misma forma frente a situaciones similares y se mejora; de lo contrario, se modifica y se intenta nuevamente.

Se puede resumir entonces, que los futuros profesores consideran que han construido conocimiento cuando el fruto del proceso de toma de decisiones puede ser aplicado en contextos distintos al inicial logrando o no los resultados propuestos y llevando a cabo un análisis que busque comprender los hechos.

Para finalizar se considera necesario mencionar por parte de los futuros docentes, un reconocimiento al espacio de diálogo, análisis y reflexión que se ha producido al participar en esta investigación. Logran darse cuenta que son capaces de sistematizar aspectos de su proceso de Práctica no sólo para elaborar un informe que será calificado, sino para dialogar acerca de la manera en que sus acciones obedecen a formas de mirar su quehacer docente. Existe un reconocimiento a que el proceso de enseñanza aprendizaje que están liderando es no es simple ya que no sólo se necesita saber del área de especialización sino que se produce el encuentro con un contexto social complejo, con formas de hacer que no necesariamente concuerdan con las experimentadas por ellos/as (*habitus*) y que sus estudiantes son los que finalmente aprenderán o no en base a lo que ellos han diseñado. Que el contexto y los sujetos participantes en él (*campo*) son los que median cualquier idea que de ello surja y que deben ser capaces de negociar entre lo que ellos consideran pertinente, lo que los estudiantes, profesores colaboradores y supervisores quieren y exigen.

2. LIMITACIONES CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Este apartado está organizado en tres componentes centrales: las limitaciones, las conclusiones obtenidas de los hallazgos de la Tesis sistematizados en dos ejes y finalmente las proyecciones.

Limitaciones

La investigación ha utilizado el estudio de casos múltiples de replicación literal (Yin 2003)²²⁶. Los tres casos (seis unidades de análisis) proveen de la información en base a la cual se construyen los hallazgos, las conclusiones y proyecciones presentados. Se puede señalar entonces, que dicha información tiene un carácter situado, no pretendiendo ser explicativa para cualquier contexto.

El problema en estudio apunta a determinar el tipo de conocimiento profesional docente que construyen los futuros profesores durante la práctica, componente del plan de formación que ha sido señalado como eje del proceso de formación inicial docente. Se hace necesario indicar que no se ha declarado como objetivo el generalizar acerca de los alcances de los resultados obtenidos, aun cuando la Tesis logra develar tendencias respecto de cuál es el tipo de conocimiento profesional docente que se construye durante la actividad de Práctica Profesional, cuáles son las concepciones con respecto al conocimiento profesional implícitas en la forma de diseñar y ejecutar dichas actividades al interior del

²²⁶ Yin, Robert, 2003, *op cit.*

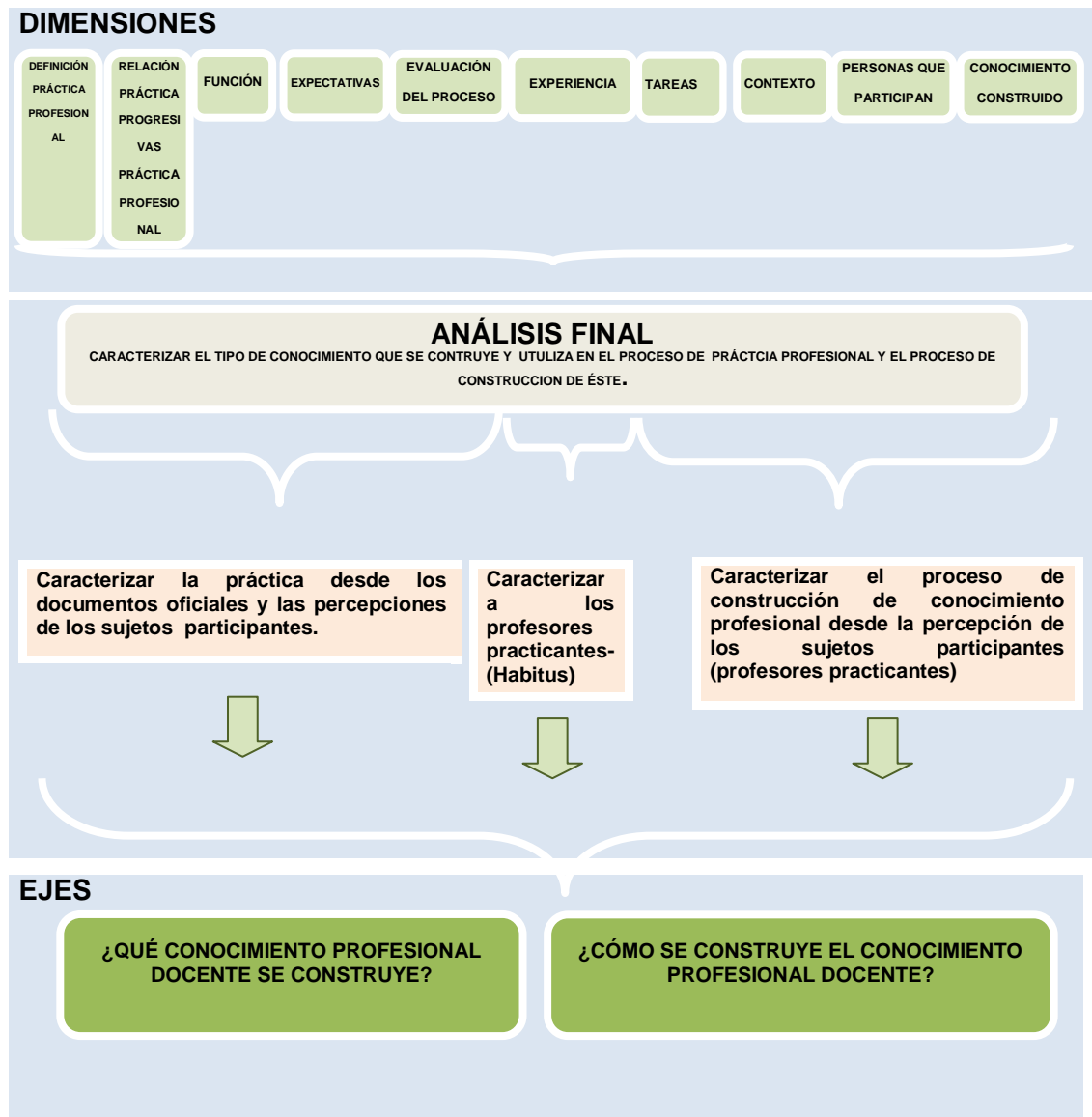
programa de formación, visiones institucionales, de los sujetos participantes y del contexto en el que se desarrolla.

Existe conciencia que para investigar este proceso de construcción de conocimiento se ha recabado información relativa a la actividad/experiencia de los sujetos (casos/unidades de análisis) exclusivamente a nivel discursivo ya que se ha considerado la factibilidad temporal. Se han utilizado documentos oficiales (programas de estudio), entrevistas estructuradas y semi estructuradas a los profesores que conforman la triada formativa, lo cual nos ha provisto de información que ha sido validada a través de la triangulación. Consideramos, sin embargo, que investigar este fenómeno desde otros niveles puede formar parte de futuros estudios de profundización, que permitan ampliar los antecedentes respecto a dicho proceso.

Conclusiones

A continuación, se analizarán los hallazgos encontrados en la Tesis y se realizará una contrastación con referentes teóricos. Se trabajará en base a dos ejes: el qué y el cómo del proceso de construcción de conocimiento profesional docente. Dichos ejes organizan la información obtenida en las diez dimensiones generadas desde la propuesta teórica (*pattern matching*) que fueron utilizadas en el análisis e interpretación de la información.

Cuadro 30: Dimensiones y Ejes.



De acuerdo a lo señalado en el primer objetivo general se busca determinar el tipo de conocimiento profesional que construyen y utilizan los futuros docentes durante los procesos de práctica (qué y cómo).

Eje 1: ¿Qué conocimiento profesional docente se construye?

Visión aplicacionista de la actividad de Práctica Profesional

Desde los discursos presentados en los documentos oficiales analizados, la Práctica Profesional es descrita como la última etapa de una línea de prácticas progresivas que permite iniciar a los futuros docentes en el ejercicio de su profesión. Se declara, además, una valoración de las experiencias reales como aporte a la comprensión del proceso educativo.

Con este enfoque teórico declarado, coexiste la visión de los sujetos participantes (miembros de la triada formativa) que plantea a la Práctica Profesional como un espacio de consolidación de conocimientos adquiridos (conocimientos teóricos), a través de la aplicación de ellos a la práctica.

El objetivo de la práctica profesional es ver in situ, o aplicar todo lo que he aprendido durante todo los años que he estado en la Universidad, que he estado en la Universidad, pero más que poner en práctica y ver si lo que he aprendido funciona o no, si me sirve o no, si es suficiente o no (Caso 1) UA1, 221.

Para mí los motivos fundamentales de una práctica, en este caso la práctica profesional, como P ya dijo, aparte de poner en práctica todas las herramientas, metodologías, técnicas que pudimos adquirir a lo largo de toda nuestra carrera (Caso 1) UA2, 221.

Yo creo que más de que poner nuestros conocimientos en práctica, yo creo que eso es en parte, porque la práctica profesional uno a nos enseñan a ser profesores, nos enseña lo que tenemos que enseñar pero no nos dicen uds se ponen adelante y lo explican de tal manera, entonces uno llega a la práctica, para mí es como para ver si yo soy capaz de enfrentarme al curso y que el curso en este periodo de

práctica me ayude a mí a ser una profesora, (Caso 2) UA2, 436.

El contexto en el que se desarrolla el Proceso de Práctica Profesional, evidencia que si bien a nivel discursivo (influido por las propuestas de reforma/renovación) se declara que es necesario un trabajo que promueva la relación dialógica entre teoría y práctica y que el conocimiento profesional se construye como fruto de aquello, el contexto real en el que se desarrolla este proceso no entrega a los profesores en formación los espacios, el acompañamiento ni las herramientas cognitivas necesarias para lograrlo.

Los profesores en formación, por su parte indican que esta actividad les permite “organizar a nivel mental los conocimientos adquiridos por separado”. Vale decir, existe conciencia de la fragmentación del conocimiento durante el proceso formativo (Britzman, 1991)²²⁷. Esto conlleva la existencia de contextos en los cuales el sujeto aprende o construye el conocimiento de tipo proposicional- las asignaturas que conforman el plan de estudios- y aquellos contextos en los cuales se aplica este conocimiento para saber si el proceso formativo ha sido exitoso- las prácticas.

Conocimiento profesional docente de tipo práctico

Los hallazgos de esta Tesis indican que el tipo de conocimiento profesional que ha sido construido durante el proceso de Práctica en los casos ya estudiados se enmarca esencialmente con el saber hacer (habilidades) relacionado con:

²²⁷ Britzman, Deborah 1991 *op cit.*

Construcción de estrategias para apoyar el trabajo de los estudiantes.

Elaboración de diseños de clases articulados con los objetivos planteados y con adecuada utilización de los tiempos.

Comprensión del funcionamiento/organización de la institución educativa.

Manejo/aplicación de técnicas que promueven el control de disciplina de los estudiantes en la sala de clases.

Toma de decisiones adecuadas a la complejidad del contexto escolar.

Trabajo en equipo con colegas.

Ejecución de rutinas.

Valoración del conocimiento de los estudiantes.(Saber quiénes son/características)

Conocimiento y confianza en sí mismos.

Este conocimiento es de carácter experiencial, constituido por aquel del tipo práctico y de rutinas de acción puede ser comparado con lo que autores como Montero (2001)²²⁸, Eraut (1994)²²⁹ y Tardif(2003)²³⁰ han denominado conocimiento práctico, de tipo personal, y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.

Si agrupamos los conocimientos identificados y los contrastamos con la Taxonomía de conocimiento práctico propuesta por Shulman (1987)²³¹, se generan los siguientes cuatro tipos:

1. Conocimiento del currículo:

²²⁸ Montero, Lourdes, 2001, *op cit.*

²²⁹ Eraut, Michael, 1994, *op cit.*

²³⁰ Tardif, Maurice, 2003, *op cit.*

²³¹ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*

2. Conocimiento pedagógico general

3. Conocimiento de los estudiantes

4. Conocimiento pedagógico del contenido:

Ahora bien, en base a lo investigado, podemos señalar que cada vez que los profesores en práctica elaboran una estrategia de enseñanza, están tomando decisiones haciendo uso de conocimiento que es fruto de su experiencia como estudiante. Como los profesores practicantes lo plantean, la naturaleza de la actividad docente implica, tomar decisiones en base a lo que “ya existía en sus cabezas” de manera inconsciente, ya que no hay tiempo para analizar de dónde surge cierto conocimiento, vale decir, no se evidencia actividad reflexiva guiada.

Ahora en qué me apoyo para decirlo es en la poca experiencia que he tenido hasta ahora, desde el año pasado, y que me ha dicho de que cada vez que demuestro interés por mis alumnos y que soy yo capaz de acomodarme a ellos y que ellos sean capaces de reconocer mi esfuerzo, es cuando yo voy a tener buenos resultados. (Caso 1) UA1, 288.

Eje 2: ¿Cómo se construye el conocimiento profesional docente?

Reflexión acerca/en la acción

Lo declarado por los futuros profesores permite comprender que no se genera una propuesta sistemática para desarrollar en ellos habilidades reflexivas como herramientas para la construcción de conocimiento profesional. Si bien en los objetivos específicos planteados en los Programas de la actividad se declara el

logro de la reflexión acerca de la Práctica Profesional como desafío al crecimiento personal y profesional y como experiencia del quehacer docente de aula; los procesos de análisis y reflexión que los practicantes realizan para lograr este conocimiento han sido desarrollados en base a acciones provenientes de actitudes individuales de los practicantes sin un acompañamiento estructurado planteado desde las instituciones universitarias.

De acuerdo a los hallazgos, la generación y aplicación de estrategias didácticas en los diseños de clase durante la Práctica, es retroalimentado por la reacción de los estudiantes (de cada curso asignado), constituyéndose en un indicador de efectividad de la propuesta y aportando al proceso de construcción de conocimiento.

Es que sin duda uno aprende cada vez que lleva a cabo una estrategia o que hace una clase, uno va aprendiendo de los mismos estudiantes, los mismo estudiantes a la vez le van enseñando que quizá así, no explícitamente con decir no profesor así no se hace, pero uno se va dando cuenta de que no fue la estrategia más adecuada. (Caso 1) UA2, 408.

Parece importante relacionar este aspecto al hecho que en los casos estudiados, las unidades de análisis se encuentran en un nivel de exploración y desarrollo de destrezas de sobrevivencia (Leithwood, 1990)²³².

En esta etapa, existe una preponderancia de procesos de reflexión en el nivel empírico analítico, es decir, se trabaja en base a estrategias elaboradas a partir de la aplicación de habilidades y conocimientos de tipo técnico y análisis de

²³² Leithwood, Kenneth, 1990, *op cit.*

resultados de dicho proceso para construir conocimiento (Van Mannen, 1991)²³³. En este periodo el foco estaría puesto en comprender su labor como guía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y para ello desarrollarían estrategias eficientes para liderar el trabajo en aula, lo que significa movilizar ciertos saberes (proposicionales) implementar propuestas didácticas y retroalimentar dicho proceso en base a las respuestas dadas principalmente por las reacciones de los estudiantes.

Al no existir un apoyo sistemático y constante por parte de las universidades en lo que dice relación al proceso de reflexión en y sobre el quehacer docente, se puede concluir que no todos los practicantes lograron construir el mismo (tipo) de conocimiento profesional docente práctico.

Lo que se ha podido comprender de los resultados de la presente investigación es que los estudiantes de pedagogía evidencian durante la actividad de Práctica Profesional la inexperiencia de trabajar en contextos reales de enseñanza en los que deben lograr articular los conocimientos de tipo proposicional que han construido y movilizarlos para una rápida toma de decisiones. Nos atrevemos a plantear que durante el proceso de formación inicial, los estudiantes logran obtener información acerca de áreas del conocimiento. Este conocimiento de tipo proposicional se transformaría en conocimiento profesional docente, cuando en un contexto real, dialoga con las necesidades de dar solución a problemáticas. Es decir, implica movilizar lo que se sabía de manera teórica y generar nuevo conocimiento del tipo práctico, que no es más que la articulación o relación dialógica

²³³ Van Mannen, Max, 1991, *op cit.*

del conocimiento proposicional motivada por la solución de problemáticas generadas en un contexto social multireferencial y dimensional.

Tareas/acciones no definidas

Las estructuras dadas a los procesos de Práctica Profesional en cuanto a las tareas/acciones a ser realizadas no evidencia un delineamiento; es decir, no hay una intención clara que permita construir tipos de conocimientos prácticos definidos a través de tareas. Tampoco se ha logrado identificar mecanismos que sean responsabilidad de colaboradores o supervisores que acompañen a los futuros profesores que permitan identificar cuidadosamente qué se espera que realicen, que haya espacio para analizar cómo ellos lo han llevado a cabo y que se compare con los resultados esperados

Se reconoce la concordancia que existe entre la declaración (en los Programas) de aquellas tareas /acciones que apuntan a desarrollar las cuatro etapas relacionadas a diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y el desempeño real de ellas. Sin embargo, los futuros profesores plantean la existencia de tareas/acciones relacionadas al apoyo a la labor del profesor colaborador que son prioritarias particularmente al inicio de la Práctica y que no están declaradas en documentos oficiales, así como aquellas relacionadas con la participación en actividades organizadas por el colegio/escuela y lo que han sido denominadas “rutinas” y de la cuales declaran haber logrado aprendizajes valiosos.

Como se ha planteado ya en el análisis e interpretación de la información, las necesidades planteadas por los contextos en los cuales desarrollaron los procesos de Práctica Profesional y las estructuras (*habitus*) que

han desarrollado los profesores en formación en base a sus experiencias, interactúan y producen maneras de resolver situaciones problemáticas, tomar decisiones y reflexionar sobre éstas que dan como resultado conocimiento profesional del tipo práctico.

Pero a eso voy que es algo súper personal, que tiene que ver contadas mis experiencias. (Caso 1) UA1, 261.

Actores

Se presenta como aspecto central identificado la invisibilización del sujeto histórico. Los futuros profesores que han participado en esta investigación han cursado su EGB y su EM mayoritariamente en colegios de dependencia municipal y/o particular subvencionada. Estas experiencias les han provisto de características en base a las cuales han conformado los modelos de profesor que guiarían su quehacer futuro. Dichos modelos parecen estar fuertemente influenciado por aspectos del ámbito afectivo. Se mencionan características como por ejemplo: un profesional con carácter, que busque generar estudiantes felices, que posea conocimiento de su área disciplinar, que sea capaz de diseñar y realizar clases entretenidas y que enfatice “un trato humano con los estudiantes”.

Cabe destacar que dos de las seis unidades de análisis han resaltado el hecho de la contradicción existente entre el trabajo que realizan áreas que conforman el proceso formativo en las universidades. Se indica que el área pedagógica y la de la especialidad no articulan su quehacer ni su discurso con respecto a qué y cómo llevar a cabo el desempeño docente. Este hecho genera confusión en los futuros

profesores y debilita las propuestas teóricas que se presentan y que intentan ser enseñadas, potenciando las experiencias vividas en el período.

Los profesores practicantes son sujetos que poseen *habitus*, es decir, matrices de percepción (Bourdieu, 1987)²³⁴ que han sido construidas en base a por lo menos doce años de experiencia en el sistema educacional (Lortie, 1975)²³⁵. Estas matrices intervendrían en el proceso de aprendizaje/construcción de conocimiento durante el proceso de Formación Inicial. Por lo que ha sido declarado por los actores participantes en la actividad de Práctica Profesional y por lo que ha podido observarse, no existe un reconocimiento a dicho conocimiento tácito, no existiendo mecanismos instalados que busquen explicitarlos, deconstruirlos ni analizarlos.

Tanto los profesores practicantes como los supervisores y colaboradores poseen expectativas frente a la actividad de Práctica Profesional (Tran Nguyen, 2009)²³⁶. Los primeros miembros de la triada formativa focalizan sus expectativas en lograr nuevos conocimientos/aprendizajes tanto del área de la especialidad así como maneras de tratar con los estudiantes, todo esto guiado por los profesores colaboradores. Por su parte, los supervisores como los colaboradores esperan que los practicantes demuestren el logro de ciertas competencias pedagógicas.

Estas expectativas parecen no ser consideradas al momento de estructurar la actividad de Práctica. Como se puede recordar, si bien en los documentos oficiales (Programas) se declara que se considera a la Práctica Profesional como una actividad en la cual los futuros profesores debiesen lograr construir conocimiento, no

²³⁴ Bourdieu, Pierre, 1987, *op cit.*

²³⁵ Lortie, D, 1975, *op cit.*

²³⁶ Tran Nguyen, Huong. " An Inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?. En Teaching and Teacher Education. Vol.25. 2009. Págs. 655-662.

existe un acompañamiento claro que apoye este trabajo ni un detalle de las tareas/acciones a través de las cuales se llegaría a construir conocimiento.

Es decir, la forma de trabajo denominada triada formativa no está siendo utilizada como una instancia facilitadora del diálogo entre los miembros que la componen para explicitar y argumentar las acciones que se llevan a cabo. La universidad, como institución responsable de articular los diferentes enfoques de los miembros de la triada, no reconoce que los sujetos que la conforman son sujetos socio históricos que poseen matrices de percepción y expectativas que dialogan con los roles que les son asignados y que influyen en el proceso de construcción de conocimiento/ guía el proceso formativo de los practicantes.

De acuerdo a lo señalado por los futuros profesores la interacción con los colaboradores y con los supervisores es escasa (excepto en el caso uno). El trabajo de Práctica se relaciona más con un proceso de asumir el trabajo del colaborador (hacer las clases en los cursos asignados) y ser visitados por el supervisor con el claro propósito de ser evaluados. Existe un foco en los resultados de las acciones/tareas, no se observa diálogo entre los actores mencionados. Vale decir, no existe un espacio dado a configurar a través de la práctica discursiva (Foucault 1970)²³⁷ los conocimientos que se construyen. Estos conocimientos permanecerían tácitos, sin posibilidad de ser analizados ya que al no existir diálogo real en la triada formativa, la manera en la que se significa la realidad, (Blumer, 1982)²³⁸ constituiría la cultura de un proceso silente.

²³⁷ Foucault, Michael , 1970, *op cit.*

²³⁸ Blumer, Herbert, 1982, *op cit.*

Desarticulación trabajo universidad escuelas

En base a lo observado en esta investigación, podemos señalar que los procedimientos de asignación de los profesores practicantes a los colegios se realiza mayoritariamente por nexos personales de los coordinadores/supervisores de práctica o de los mismos profesores practicantes. La lógica que guía la forma de trabajo de dos de los tres casos estudiados indica que no existe una relación de trabajo articulada entre la universidad y los establecimientos educacionales. Cabe recordar que la traída formativa a la que se ha hecho mención, integra al profesor colaborador, quien posee un rol valioso en el proceso formativo. Ahora, si el profesor colaborador no comprende, no se compromete o simplemente no quiere participar como un integrante activo de este proceso, la actividad pierde su objetivo central que es proveer de un espacio(contexto) real para que los futuros profesores puedan construir conocimiento profesional docente a través de la experiencia(acción).

Una vez asignados los profesores en formación a sus respectivos cursos, es la heterogeneidad tanto de los estudiantes a su cargo, así como de los requerimientos de los profesores colaboradores, la que les lleva a describir los escenarios como “desafiantes”. La tarea de estar a cargo de un grupo curso ha planteado en estos futuros maestros el desafío de tomar decisiones y elaborar estrategias en base a las necesidades de los estudiantes y de lo solicitado por el /la colaborador/a. Esta situación se ha tornado difícil cuando la realidad del grupo curso ha sido totalmente opuesta y ha entrado en conflicto con el *habitus* del profesor en formación. En ese momento se ha producido la necesidad de reflexionar y generar nuevas estrategias de enseñanza.

Se ha hecho evidente además, la desarticulación entre el trabajo promovido desde la universidad que dice relación con lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés y no el énfasis en los sistemas de la lengua, mientras que (en dos de los tres casos) los profesores colaboradores solicitaban un énfasis en aspectos morfosintácticos. Este conflicto que no es utilizado para generar un espacio de reflexión (ya que no existe ese acompañamiento), tensiona al practicante y pone el riesgo enseñanzas teóricas (conocimiento proposicional) del proceso de formación desarrollado en la universidad.

Los profesores en formación relevan la participación de los estudiantes de los colegios en su proceso de Práctica Profesional. La actitud de éstos para con los diseños preparados es considerada como una valiosa señal de retroalimentación en el proceso de implementación de estrategias didácticas. Dicha retroalimentación inmediata es primordial al momento de construir conocimiento. Si bien en uno de los tres casos se menciona que el trabajo de apoyo de la profesora supervisora ha sido significativo en este proceso, en los otros se critica la poca presencia y apoyo recibido de este miembro de la triada. Finalmente, se señala que el profesor supervisor no realiza seguimientos, ni genera espacios de diálogo que vaya más allá de lo meramente técnico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Si consideramos que el proceso que se lleva a cabo en los colegios es una etapa del proceso formativo y no corresponde a una etapa de prueba que evidencia los aprendizajes logrados, entonces se hace innegable la necesidad de una relación articulada entre la universidad e instituciones educativas (colegios). El Primer

Informe del Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010)²³⁹, sugiere que se hace necesario el obtener recursos para la consolidación de redes de escuelas, liceos y colegios como “campos de práctica profesional”, que permita a los futuros profesionales tomar contacto con la sala de clases desde los inicios de su formación.

Proyecciones:

De acuerdo a lo señalado como los dos últimos objetivos del presente estudio en cuanto a generar/proponer lineamientos tanto para elaborar un modelo de tratamiento de los procesos de Práctica Profesional, así como para la elaboración de política públicas que apunten a la profesionalización docente, se resume:

Primero: vigilancia o reflexión epistémica (Chevallard ,1991)²⁴⁰, entendida como la atención necesaria a la brecha que existe entre el saber académico (proposicional) y el saber fruto de la experiencia

Se evidencia la urgente necesidad de una discusión académica en torno al proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores que permita evolucionar desde una lógica predominantemente aplicacionista (Tardif, 2004)²⁴¹ a una que reconozca la complejidad de la profesión docente y promueva la

²³⁹ Mineduc, “Informe Final: Primera Etapa Propuestas Para Fortalecer La Profesión Docente En El Sistema Escolar Chileno Panel De Expertos Para Una Educación De Calidad”, Santiago, 2010.

²⁴⁰ Chevallard , Ives, “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Aique, Buenos Aires, 1991.

²⁴¹ Tardif, Maurice, 2004, *op cit.*

generación de conocimiento profesional en base a una relación dialógica entre la teoría y la práctica en un contexto real, que concibe al futuro profesor como un sujeto de conocimiento, que realiza un proceso situado y activo (Vygotsky, 1978²⁴², Leontiev, 1981²⁴³). Esta discusión debiese integrar tanto a los académicos así como a los profesores de los colegios que acompañan el proceso de Práctica Profesional.

Tomando en consideración la información recabada por esta Tesis, es posible indicar que se precisa una transición desde una división tradicional entre la teoría y práctica; en la que éstas son vistas como secuencia única y necesaria para lograr adquirir el conocimiento que es percibido como “algo” que debe ser transmitido/adquirido y que con posterioridad aplicado a la práctica, a una visión que reconozca que el conocimiento es un proceso de construcción de significados que está situacionalmente condicionado y distribuido (Vygotsky, 1978²⁴⁴, Leontiev 1981²⁴⁵ y Pérez Gómez, 2004)²⁴⁶. Que corresponde a conocimiento del tipo proposicional (saber) así como movilización de ese saber (saber hacer) con ciertas características actitudinales (Tobón, 2006)²⁴⁷.

El poder realizar esta evolución conlleva como consecuencia una manera distinta de concebir, diseñar, implementar y evaluar los cursos/ asignaturas del itinerario formativo, produciendo una integración dialógica entre las tareas/ acciones que los estudiantes realizan y la articulación cíclica de la relación teoría práctica. La integración de prácticas (progresivas) y la Práctica Profesional como actividades del

²⁴² Vygotsky, Lev, 1978, *op cit.*

²⁴³ Leontiev, A, 1981, *op cit.*

²⁴⁴ Vygotsky, Lev, 1978, *op cit.*

²⁴⁵ Leontiev, A, 1981, *op cit.*

²⁴⁶ Pérez Gómez, Miguel, 2004, *op cit.*

²⁴⁷ Tobón, Sergio, Rial, Antonio, Carretero, Miguel Ángel, García Juan Antonio, “Competencias, calidad y educación superior”, Alma Mater Magisterio, Bogotá, 2006.

currículo debiesen ser planteadas de manera tal que las tareas/ acciones a ser llevadas a cabo en ellas estén alineadas con los contenidos de los demás componentes del currículo que se relacionan con el conocimiento proposicional. Esto para que se produzca una integración entre los tipos de conocimientos que conforman el conocimiento profesional docente para una movilización paulatina de ellos.

Ahora bien, para lograr una articulación entre estos dos tipos de conocimiento, se debiese desarrollar, en los profesores en formación, la habilidad de reflexionar acerca y en la práctica en pos de sistematizar sus experiencias para construir nuevo conocimiento. No basta con pedir de los futuros profesores que reflexionen, por ejemplo, a cerca de su proceso de Prácticas, sino que se implementen tareas/actividades concretas durante la Formación Inicial que conlleve el desarrollo de las etapas básicas de un ciclo reflexivo/de razonamiento.

Esto implicaría que al estructurar las actividades que conforman el currículo, en particular las actividades prácticas, se provea a los profesores en formación de un espacio sistemáticamente organizado y guiado, basado en experiencias auténticas, en el que se reflexione, en interacción con otros, acerca del qué, cómo y para qué de lo que se está realizando y de esta manera aprender a construir conocimiento.

El comprender que se debiese desarrollar en los profesores en formación la habilidad de razonamiento, conlleva como formadores de profesores, el tomar conciencia que no se está en un proceso de adoctrinamiento en formas de actuar

prescritas. En este aspecto se puede citar a Shulman (1997)²⁴⁸ y su propuesta de “Modelo de razonamiento y acción pedagógicos” y a Smyth (1989)²⁴⁹.con su propuesta de “Ciclo reflexivo” ya desarrolladas en el Marco Teórico.

Segundo, poner al centro de la discusión el tipo de condiciones necesarias para lograr un proceso de construcción de conocimiento profesional asociado a un proceso de tipo reflexivo transformativo tanto de las preconcepciones de los profesores en formación, así como también de las modalidades formativas utilizadas hoy en día en las instancias de práctica profesional de los futuros docentes en Chile.

Todos los sujetos que participan en el proceso de formación inicial debiesen ser reconocidos como sujetos de conocimiento, protagonistas de su proceso formativo que desarrollan una actividad, el Proceso de Práctica Profesional, que debiese estar intencionada a lograr ciertos objetivos como parte integrante del proceso inicial de formación y que para ello se generase de manera articulada un trabajo con las instituciones educativas del EGB y/o EM.

Surge como primordial, promover en los equipos de profesionales que forman profesores el hecho que en este proceso complejo, es el sujeto quien construye el conocimiento profesional. Este sujeto social, posee experiencias que le han permitido conformar lo que Bourdieu (1987)²⁵⁰ denomina *habitus*. Las estructuras o matrices de percepción en conjunto con la práctica discursiva/lenguaje (Foucault, 1970)²⁵¹ van configurando la manera en la los sujetos significan la realidad. Estas teorías implícitas/estructuras que conforman tanto los habitus de los

²⁴⁸ Shulman, Lee, 1987, *op cit.*

²⁴⁹ Smyth, J., 1989, *op cit.*

²⁵⁰ Bourdieu, Pierre, 1987, *op cit.*

²⁵¹ Foucault, Michael, 1970, *op cit.*

futuros maestros, así como los de los supervisores y colaboradores no son tomadas en consideración como valiosos puntos de partida del proceso de formación profesional.

Se hace necesario trabajar en base a dichas teorías generando un proceso de explicitación y análisis, en el entendido que estas estructuras filtran, por ejemplo, el conocimiento proposicional que se entrega durante los procesos formativos en pos de potenciar ciertos *habitus*; por lo tanto, el proceso de formación profesional tendría un bajo impacto en las metas planteadas. Es primordial generar espacios durante la actividad de Práctica Profesional (durante la formación inicial) en los que se promueva el diálogo entre lo que está implícito en las representaciones de los futuros profesores y lo que las experiencias prácticas producen en ellos, lo cual permitiría que a través de la práctica discursiva se construya conocimiento profesional.

Lo anterior basado en que se sugiere pensar los discursos como prácticas que sistemáticamente forman los objetos de los que hablan (es decir, conforman el bagaje conceptual) y desde esta conformación conceptual se construye lo que se denomina saber a través de la utilización de estructuras (*habitus*). Por lo tanto, se evidencia como básico el generar/explicitar a través de la práctica discursiva el bagaje que cada futuro profesor trae consigo y que ha construido tras un periodo de aprendizaje por observación.

Por su parte, las estructuras/teorías de los supervisores y colaboradores debiesen ser utilizadas como instancias propicias para promover el desarrollo profesional de éstos, generando espacios de diálogo e incorporando de manera real a los profesores de colegios a la formación inicial. El diálogo entre estos

profesionales permitiría explicitar, analizar, discutir, reflexionar y reconstruir conocimiento referente al proceso de formación de las futuras generaciones.

El hacer al profesor colaborador participe del proceso de formación inicial de un futuro colega es la instancia adecuada para que el supervisor/a pueda negociar su visión teórica de lo que debiese ser el proceso enseñanza aprendizaje en un colegio que posee estudiantes con características desafiantes y cambiantes y así también permitir que el colaborador desarrolle aspectos que por la naturaleza de su labor ha dejado de lado, los referentes teóricos que fundamentan decisiones que toma día a día. El estar en efectiva y constante vinculación con el medio en el que los futuros profesores desempeñarán su labor, constituye un valioso mecanismo que asegura la calidad de los procesos y la pertinencia del trabajo realizado.

Bibliografía

1. Aldaba; J Alicia, "El habitus, generador del saber en la práctica docente", En Revista Investigación Educativa. Duranguense, N° 4, 2005 (Dialnet).
2. Allen, Jeanne Maree. "Stakeholders' perspectives of the nature and role of assessment during practicum". En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 742-750.
3. Ávalos, Beatrice. "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years". En Teaching and Teacher Education. 2010. Págs. 10-20.
4. Ávalos, Beatrice, "Profesores para Chile, Historia de un Proyecto", Ministerio de Educación. Chile, 2002.
5. Baartman, L.K.J. y, de Bruijn, e. "Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence". En Educational Research Review. 2011. Doi:10.1016/j.edurev.2011.03.001.
6. Backhurst, David, "Reflections on Activity Theory", En Educational Review. Vol.61. Issue 2. Routledge. 2009. Págs. 197-210.
7. Balli, Sandra. "Pre-service Teachers' episodic memories of classroom management." En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 245-251.
8. Barrios, Oscar, "La formación docente: teoría y práctica", Centro de Informaciones Pedagógicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2000 .

9. Ben-Peretz, Miriam. "Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?". En Teaching and Teacher Education. Vol 27. 2011. Págs. 3-9.
10. Blumer, Herbert, "El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método", Hora, Barcelona, 1982.
11. Bourdieu, Pierre, "Cosas Dichas", Gedisa, Barcelona, 1987.
12. Brante, Göran. "Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 430-436.
13. Britzman, Deborah, "Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach", SUNY Press, New York 1991.
14. Brunner, José Joaquín y Elacqua Gregory, "Informe Capital Humano en Chile", Universidad Adolfo Ibáñez-Escuela de Gobierno, 2003.
15. Buchberger, F, Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. , "Green Paper on Teacher Education in Europe", Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet, 2000.
16. Buitink, Jaap. " What and how do students learn during school-based teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 118-127.
17. Cartaut Solange y Bertone Stefano. "Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo- Vygotskian activity theory : Case study from a French university institute of teacher training". En Teacher and Teaching Education. Vol. 25. 2009. Págs. 1086- 1094.
18. Castro, Rodrigo, "Foucault y El Saber Educativo" (Primer Parte: Herramientas Para una Teoría Crítica Sobre la Educación). Revista Electrónica Diálogos Educativos. Año4, n°8, 2004.

19. Cattley, Georgina. "Emergence of profesional identity for the pre-service teacher". En International Education Journal. Vol.8, Issue 2, 2007. Págs. 337-347.
20. Cavanagh, Michael, Prescott, Anne. "The growth of reflective practice among three beginning secondary mathematics teachers". En Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 38. Issue 2, 2010. Págs. 147-159.
21. Chalies, Sebastien, Ria, Luc, Bertone, Stefano, Trohel, Jean, Durand, Marc. "Interactions between pre service and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. En Teaching and Teacher Education. Vol. 20. 2004. Págs. 765-781.
22. Cherubini, Lorenzo. "Reconciling the tensions of new teachers' socialization into school culture: A review of the research". En Issues in Educational Research. Vol 19, Issue 2, 2009. Págs. 83-99
23. Chevallard, Ives, "La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado", Aique, Buenos Aires, 1991.
24. Chunmei Yan y Chuanjun He. "Transforming the existing model of teaching practicum: a study of Chinese EFL student teachers' perceptions". En Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy. Vol. 36, Issue 1, 2010. Págs 57 – 73.
25. Coffey, Heather. "They taught me: The benefits of early community-based field experiences in teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs 335-342.
26. Cohen, David. "Learning to Teach Nothing in Particular. A Uniquely American Educational Dilema". En American Educator. Winter 2010-2011. Págs. 44-54.

27. Cornejo, José, “A, Pailla, A. Molina, P. Fuentealba, R. y Galaz, A. “Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados”. En Boletín de Investigación Educativa. Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 362 a 385.
28. Cox, Cristian (Ed.). “Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile”. Editorial Universitaria, Santiago, 2003.
29. Darling-Hammond, Linda y Bransford, John, “Preparing Teachers for a Changing World What teachers Should Learn and Be Able to Do”, Jossey Bass, San Francisco, 2005.
30. De Vargas, Elaine, “La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor”. **Número 39/4 25 - 07 – 06**, <http://www.rieoei.org/1306.htm>
31. Dewey, John, “How We Think”, Heath and Co, Boston DC, 1933.
32. Dietz, Mary, “Journals as Frameworks for Change”, Skylight, Arlington Heights, 1998.
33. Doyle Walter, “Themes in teacher education research”. En Handbook on Research on Teacher Education. Macmillan; New York. 1990. Págs. 3-24.
34. Echeverría, Genoveva, “Análisis Cualitativo por Categorías”, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, 2005.
35. Eilam, Billie, Poyas, Yael. “Learning to teach: enhancing pre-service teachers’ awareness of the complexity of teaching-learning processes”. En Teachers and Teaching. Vol.15. Issue 1, Routledge, 2009. Págs. 87-107.

36. Englund, T. "Are professional teachers a good thing?", En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Palmer Press. 1996. Págs.75-87.
37. Eraut, M., "Developing Professional Knowledge and Competence", Falmer Press, London, 1994.
38. Faúndez, N, "La relación teoría y práctica en el currículo de formación inicial de futuros profesores". En Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 35. Santiago. Chile, 2004.
39. Ferrier Kerr, Jenny. "Establishing professional relationships in practicum settings". En Teaching and Teacher Education. Vol.25. 2009. Págs. 790-797
40. Foucault, Michael, "La arqueología del saber", Siglo XXI, México, 1970.
41. Freire, Paulo, "Pedagogía de la Autonomía Saberes Necesarios para la Práctica Educativa", Siglo Veintiuno, sc, 2006.
42. Gaudelly, William y Ousley Denise. "From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experience". En Teacher and Teaching Education. Vol. 25. 2009. Págs. 931-939.
43. Gholami, Khalil y Husu, Jukka, "How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge", En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1520-1529.
44. Graham, Barbara. "Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers". En Teaching and Teacher Education. Vol.22. 2006. Págs. 118-1129.

45. Grossman, Pamela, Hemmerness Karen, Mc Donald, Morva. "Redefining Teaching, Re imaginig Teacher Education". En Teachers and Teaching. Vol.15. Issue 2. 2009. Págs. 273-289.
46. Grundy, Shirley, "Producto o praxis del currículo", Morata, Madrid, 1987.
47. Habermas, Jürgen, "Conocimiento e interés", Taurus, Madrid, España, 1982.
48. Hargreaves, Andy, "Enseñar en la Sociedad del Conocimiento", Octaedro, Barcelona, 2003.
49. Herold, Frank y Waring Andreas. "So much to learn, so little time...: pre-service physical education teachers' interpretations and development of subject knowledge as they learn to teach". En Evaluation and Research in Education. Vol. 24, Issue1, 2011. Págs. 61-77.
50. Hoban, Garry, "Teacher Learning for Educational Change", Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 2002.
51. Hoekstra, Annemarieke y Korthagen, Fred. "Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning". En Journal of Teacher Education. Vol 62, Issue 1, 2011. Págs. 76-92.
52. Holt-Reynolds Diane. "What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. En Teaching and Teacher Education. Vol. 16. 2000. Págs. 21-32.
53. Holt-Reynolds, Dianne, "Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework". En American Education Research Journal,1992.
54. IIPÉ-UNESCO, "Formación docente inicial. Informes Periodísticos". IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, 2001.

55. Iverson, Heidi, Lewis, Mark y Talbot Robert. "Building a framework for determining the authenticity of instructional tasks within teacher education programs". En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 290-302.
56. Jackson Phil, "La vida en las Aulas", Morata: Madrid, 2001.
57. Kennedy, Declan, "Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide", University College Cork, Irlanda, 2007.
58. Kennedy, Maria, "The role of preservice teacher education". En Darling Hammond, L y Skyes, G, Teaching as a Learning Profession", En Handbook of Teaching and Policy, San Francisco Jossey Bass, 1999, Págs.54-86.
59. Kim, Hyeonjin, Hannafin, Michael. "Situated case-based knowledge: an emerging framework for prospective teacher learning". En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 1837-1845.
60. Kincheloe, Joe. "The Knowledge of Teacher Education: Developing a Critical Complex Epistemology". En Teacher Education Quarterly. 2004. Págs. 49-66.
61. Kolb, D. A., "Experiential Learning: experience as the source of learning and development", Prentice-Hall, New Jersey, 1984.
62. Korthagen, Fred. "Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning". En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 98-106
63. Korthagen, Fred, Loghran, John, Russel, Tom. "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". En Teaching and Teacher Education. 22, 2006. Págs. 1020-1041.
64. Korthagen, Fred, "Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education", Library of Congress. New Jersey, 2001.

65. Labra, Pamela. Iturra, C, Montenegro, G, Fuentealba, R., “La Investigación-Acción Como Herramienta para Lograr Coherencia de Acción en el Proceso de Práctica Profesional Durante la Formación Inicial Docente”. En Estudios Pedagógicos. Voll.31, n.2. 2005. Págs 137-143.
66. Lambson, Dawn. “Novice teachers learning through participation in a teacher study group”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1660-1668.
67. Leithwood, Kenneth, “The principal's role in teacher development”. En B. Joyce, *Changing School Culture Through Staff Development*, Virginia, ASCD, 71-90,1990.
68. Le Cornu, Rosie y Ewing, Robyn. “Reconceptualising profesional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future”. En Teaching and Teacher Education. Vol. 24. 2008. Págs. 1799-1812.
69. Leontiev, A. N., “Actividad, conciencia, personalidad”, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
70. Liou, H.C. “Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC”. En System. Vol. 29, Issue 2, 2001. Págs. 197-208.
71. Liston, D, P , Zeichner, K,M. “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”, Morata, Madrid, 2003.
72. Lizana, Verónica, “Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género”, En Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2009)

- Volumen 7, Número 3 Fecha de
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art5.pdf>.

73. Lortie, Dean, "Schoolteacher: A sociological study". Chicago: University of Chicago Press, 1975.
74. Macy, Marisa, Squires, Jane y Barton, Erin. "Providing Optimal Opportunities: Structuring Practicum Experiences in Early Intervention and Early Childhood Special Education Preservice Programs". En Topics in Early Childhood Special Education. Vol. 28, Issue 2, 2009. Págs. 209-218.
75. Marcelo, Carlos, "El profesorado principiante Inserción a la docencia", Barcelona, Octaedro, 2008.
76. Marcelo, Carlos," La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006.
<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>).
77. Marcelo, Carlos, "Formación del profesorado para el cambio educativo", EUB, Barcelona, 1999.
78. Mineduc, "Las Competencias en Educación Mesas Técnicas 2010 Informe Final", Santiago, 2011.
79. Mineduc, "Informe Final: Primera Etapa Propuestas Para Fortalecer La Profesión Docente En El Sistema Escolar Chileno Panel De Expertos Para Una Educación De Calidad", Santiago, 2010.

80. Mineduc, "Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente", Mineduc, Santiago, 2005.
81. Mineduc, "Marco para la Buena Enseñanza", Mineduc, Santiago, 2003.
82. Mineduc, "Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente", Mineduc, Santiago, 2000.
83. Montecinos, Carmen, Walker, Horacio, Rittershausen, Sylvia, Núñez, Claudio, Contreras, Inés, Solís, M. Cristina. "Defining content for field-based coursework: Contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula". En Teaching and Teacher Education. 27, 2011. Págs. 278-288.
84. Montero, Lourdes, "La construcción del conocimiento profesional docente", HomoSapiens, Rosario, Santa Fe, 2001.
85. Morín, Edgar, "La mente bien ordenada", Seix Barral Los Tres Mundos, Barcelona, 1999.
86. Niemi, Hannele. "Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools". En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 763-780.
87. OCDE Chile. "Revisión de las políticas Nacionales de Educación", Organización para la Cooperación y el Desarrollo, París, 2004.
88. Orland-Barak, Lily, Becher, Ayelet. "Cycles of Action through Sytems of Activity: Examinig an Action Research Model through the Lens of Activity Theory". En Mind, Culture and Activity. Vol. 18, Issue 2, 2011. Págs. 115-128.

89. Parkinson, Paul. "Field – based preservice research: Facilitating reflective professional practice". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs. 798-804.
90. Pearson, Sue. "Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construct of special educational needs and/or disabilities". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25 . Issue 4, 2009. Págs. 559-568.
91. Pérez Gómez, Ángel, "La cultura escolar en la sociedad neoliberal", Morata, Madrid, 2004.
92. Perrenoud, Philippe, "Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar", Graó, Barcelona, 2004.
93. Pogré, P., Allevato, C., y Gawiasny, C. " Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay". 2004. Recuperado el 03 de marzo de 2009 de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente:chile_uruguay_y_argentina.pdf.
94. Porlán, Rafael, Martín Del Pozo, Rosa, Martín Toscano, José. "Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. Págs. 305-321.
95. Porlán, Rafael, "Constructivismo y escuela". Díada. Sevilla, 1993.
96. Putnam, Ralph y Borko, Hilda, "Teacher learning: Implications of new views of cognition". En B.J Biddle, T.L: Good y I.F. Goodson (Eds) International handbook of teachers and teaching Vol 2. 1997. Págs. 1223-1296.
97. Quinn Patton, Michael, "Qualitative Research and Evaluation Methods", Sage, California, 2002.

98. Ralph, Edwin, "Factors Affecting Teacher-Candidates' Practicum Evaluations".
En Journal of Teaching and Learning. Vol. 3. Issue 2, 2005. Págs. 29-46.
99. Rodman, Gloria. "Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers". En Australian Journal of Teacher Education. Vol. 35, 2, 2010.
100. Rorrison, Doreen. "Assessment of the practicum in teacher education:advocating for the student teacher and questioning the gatekeepers".
En Educational Studies. Vo. 36, Issue 5, 2010. Págs. 505-519.
101. Sanger, Matthew, Osguthorpe, Richard. " Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching". En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 569-578.
102. Schelfhout, Wouter, Dochy, Filip, Janssens, Steven, Struyven, Katrien, Gliesen, Sarah y Sierens, Eline. "Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach". En Teaching and Teacher Education. Vol. 22. 2006. Págs. 874-897.
103. Shoffner, Melanie. "The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation". En Teaching and Teacher Education. Vol. 25. 2009. Págs 783-789.
104. Schön, Donald, "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan", Paidós, Barcelona, 1983.
105. Schwille, John y Dembélé, "Martial, Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice", Unesco, Paris, 2007.

106. Shulman, Lee, "The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach", Jossey-Bass, San Francisco, 2004.
107. Shulman, Lee, "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". En Harvard Educational Review. Vol.57 (1). 1987. Págs. 1-22.
108. Sim, Cheryl. "Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools". En Australian Journal of Teacher Education. Vol.35, Issue 5. 2010. Págs.18-28.
109. Siry, Christina. "Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course". En Teaching Education. Vol. 22, Issue 1, 2011. Págs 91-101.
110. Smyth, J. "Teachers As Collaborative Learners, Challenging Dominant Forms Of Supervision", Oxford Press, Philadelphia, 1989.
111. Stake, R. E, "Investigación con estudio de casos", Morata, Madrid, 1998.
112. Swee-Choo Goh Pauline, Matthews Bobbie. "Listening to the concerns of Student Teachers In Malaysia During Teaching Parctice". En Australian Journal of Teacher Education. Vol. 36. Issue 3. 2011. Págs. 92-103.
113. Takahashi, Sola. "Co-constructing efficacy: A"communities of practice" perspective on teachers'efficacy beliefs". En Teaching and Teacher Education. Vol. 27. 2011. Págs. 732-741.
114. Tardif, Maurice, "Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional", Narcea, Madrid, 2004.
115. Taylor S.J. y Bogdan R, "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación", Paidos, Barcelona, 1987.

116. Téllez, 2005 http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=54
117. Tigchelaar, Anke y Korthagen, Fred. "Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behavior". En Teaching and Teacher Education. Vol. 20. 2004. Págs.665-669.
118. Tobón, Sergio, Rial, A.Carretero, M. García, J.I, "Competencias, calidad y educación superior". Alma Mater Magisterio: Bogotá, 2006.
119. Tok, Sukran. "The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice". En Procedia Social and Behavioural Sciences. Vol. 2. 2010. Págs. 4142- 4146.
120. Tran Nguyen, Huong. " An Inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors?. En Teaching and Teacher Education. Vol.25. 2009. Págs. 655-662.
121. Trent, John y Lim, Jenny. "Teacher identity construction in school-university partnerships: Discourse and practice". En Teaching and Teacher Education. Vol. 26. 2010. Págs. 1609-1618.
122. UNESCO, "Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Una Apuesta por el Cambio", Santiago, 2006.
123. Unesco, "Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional- La Renovación de la Profesión Docente", Santiago, 2003.

124. Valliant, Denise y Marcelo, Carlos, "Las tareas del formador", Aljibe, Málaga, 2001.
125. Van Mannen, Max, "The tact of teaching the meaning of pedagogical thoughtfulness". State University of New York, Albany, 1991.
126. Vrieling, E.M., Bastiaens, T.J. y Stijen, S. "Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education". En Teaching and Teacher Education. Vol. 49. 2010. Págs. 141-150.
127. Vygotsky, Lev, "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes", Library of Congress, USA, 1978.
128. Wouter Schelfhout, Filip Dochy, Steven Janssens, Katrien Struyven, Sarah Gielen, Eline Sierens. "Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach". En Teaching and Teacher Education. Vol. 22. 2006. Págs. 874-897
129. Yin, Robert, "Case Study Research: Designs and Methods", Sage, California, 2003.
130. Zabalza, M. Ángel. "El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión". En Revista de Educación. 354. 2011. Págs. 21-43.
131. Zabalza, Miguel. Angel, "Teoría de las prácticas, La formación práctica de los profesores". Santiago de Compostela. Tórculo, 1990.
132. Zeichner, Ken. "Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College-and University-Based Teacher Education". En Journal of Teacher Education. Vol 6, (1-2), 2010. Págs. 89-99.

133. Zeichner, Kenneth y Gore Jennifer, Teacher socialization en Handbook of Research on Teacher Education, New York, Macmillam, 329-348, 1990.
134. Zeichner, Kenneth, Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s", Journal of Education for Teaching. Vol. 16(2). 1990. Págs.105-132.
135. Zeichner, Kenneth, Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. Revista de Educación. España 1987. Vol. 282. Págs., 161-189.

ANEXOS

CASO 1: TABLA DE VACIADO - ANÁLISIS DOCUMENTAL PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL/PRÁCTICA PROFESIONAL INTEGRADA

Tiempo de duración Créditos	Descripción
20	<p>Esta actividad curricular corresponde a la última etapa de la línea de prácticas progresivas. La Práctica Profesional Integrada tienen como finalidad iniciar a los futuros profesores en el ejercicio de la profesión en todos sus aspectos e implica, por consiguiente, asumir la responsabilidad total de la docencia en un curso, y las funciones de Profesores Jefes durante un semestre, bajo la supervisión y guía de un Profesor, junto al Metodólogo de la Unidad Educativa.</p> <p>Durante el período de Práctica Profesional, el alumno practicante se incorpora a la escuela como un miembro más de la comunidad escolar, participando en todas las actividades propias del establecimiento y realizando las tareas que se le asignen para el cumplimiento de los requisitos de Práctica Profesional Integrada establecidos por la Universidad. Las experiencias de la Práctica Profesional le permitirán al futuro profesor la oportunidad de comprender al establecimiento educacional no sólo como una unidad educativa, sino como un organismo vivo de la comunidad, con la cual ha de colaborar para el logro de sus metas.</p> <p>La Práctica Profesional le ofrece al futuro profesor la oportunidad de consolidar los conocimientos adquiridos durante su periodo de formación a través de las diferentes actividades curriculares del Plan de Estudio de Pedagogía, y para aplicar la teoría a la práctica, además de ser una oportunidad para confirmar su vocación pedagógica.</p> <p>Para desempeñarse y cumplir con su rol de profesional de la educación, realizando con éxito las tareas de enseñante de una disciplina, facilitador de aprendizaje, agente de desarrollo personal y sociocultural, y participante activo de un proyecto educativo, el profesor necesita no sólo conocimientos sino también habilidades, destrezas y actitudes, y una personalidad compatible con su rol de educador.</p>

Es a través de la experiencia directa con alumnos reales en una escuela real, que el futuro profesor aprende a enseñar ya que “ la enseñanza como actividad compleja se desarrolla en escenarios singulares claramente determinada por el contexto. Por consiguiente, las experiencias directas e interacciones” con otros estudiantes y profesores enriquece la formación del alumno de Pedagogía.

La Práctica Profesional Integrada pretende ser por lo tanto, una instancia de aprendizaje para el futuro profesor, para prender a enseñar, y procura ofrecerle el máximo de posibilidades para una participación en la totalidad de la vida de la escuela y de su significado en la comunidad.

La Práctica Profesional implica, además un proceso de autoevaluación de sus cualidades personales y profesionales, frente a las exigencias de la función docente y a las demandas de la realidad educacional. Se considera necesario, por lo tanto, tener un enfoque reflexivo sobre la práctica, lo que supone al alumno practicante repensar su teoría implícita de la enseñanzas, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias. Se propone el concepto de reflexión-en –la acción como el proceso mediante el cual los futuros profesores aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente.

La práctica Profesional Integrada ofrece amplias posibilidades a los futuros profesores para aportar sugerencias valiosas y promover innovaciones que contribuyan a la optimización de la labor educativa de la escuela. Nuestra Educación necesita con urgencia profesores con iniciativa y con plena conciencia de sus funciones que tengan el valor de ser verdaderos agentes de cambio y pioneros en la búsqueda de soluciones a los complejos problemas de la educación, con una actitud crítica frente a su quehacer y dispuestos a ser investigadores en el aula.

Finalmente, por el contacto con los problemas de la profesión y la convivencia con otros profesores, el alumno practicante tomará conciencia de su responsabilidad como futuro profesional de la educación, y su rol en el proceso de renovación y modernización de la educación chilena.

La Práctica Profesional Integrada se inicia con Talleres de diagnóstico y planificación en la Universidad y con observación y ayudantía en el aula en una institución educativa, asesorado por un metodólogo y el profesor del curso respectivamente.

Objetivo(s) General(es)

1. Asumir la responsabilidad de la docencia en su especialidad y las funciones de Profesor Jefe de uno o dos cursos de una unidad educativa, a la que se incorpora como un miembro más, participando en todas las actividades propias del establecimiento.
2. Asumir el complejo rol de profesor, involucrándose en el acto “total” de la planificación de la enseñanza, la facilitación del aprendizaje y la evaluación, en un contexto escolar real.

3. Desarrollar la capacidad reflexiva-crítica a través de las diferentes experiencias de la Práctica profesional, reflexionando sobre su desempeño docente en confrontación con aspectos teóricos y éticos.
4. Desarrollar estrategias que le permitan readecuar su práctica educativa en el aula de acuerdo al contexto y considerando los intereses y necesidades de los alumnos.
5. Desarrollar la habilidad para identificar sus fortalezas y debilidades y la capacidad de autoevaluación.
6. Elaborar una propuesta para promover alguna innovación que contribuya a la optimización de la labor educativa de la escuela o desarrollar una investigación-acción para ofrecer solución a algún problema detectado, ya sea en el aula, en la escuela o en la comunidad.

Objetivos Específicos	Contenidos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar actitudes y atributos de un profesional 2. Asumir funciones, tareas y las responsabilidades del profesor. 3. Adquirir habilidad para registrar en un diario las experiencias de práctica y para analizar y sintetizar este registro con el objeto de evaluar su propia práctica educativa en el aula, identificando sus fortalezas y debilidades. 4. Adquirir la habilidad para usar estrategias de enseñanza apropiadas para facilitar un aprendizaje efectivo, y la iniciativa para introducir innovaciones en el aula. 5. Identificar las etapas del proceso de aprendizaje y habilidad para seleccionar e implementar experiencias de aprendizaje basadas en este conocimiento. 6. Desarrollar la capacidad para diseñar unidades de enseñanza que incluyan objetivos, contenidos, actividades de aprendizajes, estrategias instruccionales, material didáctico y procedimientos para evaluar. 7. Desarrollar habilidad para planificar y realizar clases en forma efectiva como también Consejos de Curso y sesiones de Orientación. 8. Desarrollar habilidad para construir instrumentos de evaluación como un medio para evaluar el progreso de los alumnos como también habilidad para calificar con una nota. 9. Desarrollar conciencia del carácter moral ético de la práctica educativa en el aula. 10. Desarrollar habilidad para transferir al aula el conocimiento y la comprensión del ser 	<p>Diagnóstico de la realidad comunidad, institución, aula.</p> <p>Planificación de actividades curriculares, definiendo objetivos; selección y graduación de contenidos; estrategias y procedimientos de valuación.</p> <p>Estrategias diferenciadas, activas y participativas.</p> <p>Instrumentos para recolección de información que permita la evaluación pertinente, válida y significativa.</p> <p>Propuestas de innovaciones educativas.</p> <p>Investigación-acción.</p>

<p>humano logrados en las diferentes actividades curriculares del Área de Formación Personal y Socio-cultural y del Área de formación Profesional.</p> <p>11. Adquirir conocimiento de recursos tecnológicos de apoyo a la docencia y habilidad para usarlos en forma apropiada y efectiva.</p> <p>12. Desarrollar conciencia del valor y la importancia que tiene la investigación centrada en el profesor y la práctica educativa en el aula, y el compromiso de participar activamente en investigación- acción.</p> <p>13. Adquirir conciencia del estilo de enseñanza que mejor le acomoda a sus atributos y condiciones personales.</p> <p>14. Adquirir capacidad para expresar, analizar y evaluar sus actitudes personales con respecto a la enseñanza como una elección de carrera profesional.</p> <p>15. Desarrollar comprensión y aceptación de la práctica de la enseñanza como un desafío intelectual, y del rol de “animador” que, también, tiene el profesor en el aula.</p> <p>16. Adquirir confianza en su entrada al mundo real de la docencia y conciencia de la importancia y la necesidad de asumir el compromiso de su propio crecimiento personal y desarrollo profesional.</p>	<p>Proceso de auto evaluación y reflexión en y sobre la práctica.</p> <p>Portafolio Pedagógico.</p>
---	---

Estrategias	Evaluación
<p>Talleres de diagnóstico y planificación.</p> <p>Talleres de reflexión en y sobre la práctica</p> <p>Talleres para la elaboración de instrumentos de evaluación.</p> <p>Talleres de autoevaluación y propuestas de innovación.</p> <p>Talleres para la elaboración de Portafolio Pedagógico.</p>	<p>Tendrá un propósito diagnóstico, formativo y sumativo.</p> <p>La calificación final del proceso de Práctica Profesional estará determinada por:</p> <p>Período de Planificación: 25%</p> <p>Período de Realización 35%</p> <p>Portafolio Pedagógico 25%</p> <p>Presentación Oral de la experiencia 15%</p> <p>Será exigible una calificación mínima de 4.0 (cuatro, cero) en cada uno de los aspectos mencionados.</p> <p>Asistencia: la Práctica Profesional tiene una exigencia de un 100% de asistencia, en todas las actividades programadas.</p>

CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROF. COORDINADORA/SUPERVISORA.

Mi nombre es AM, soy académica de planta con jornada completa en la Universidad XXX y mi cargo es ...o mejor dicho, yo fui contratada como metodóloga de la enseñanza del inglés y supervisora de prácticas profesionales de la especialidad y si, si recuerdo bien, empecé a trabajar como supervisora de prácticas desde el año 90'...91' más o menos, no recuerdo bien, y durante todo este tiempo he estado a cargo de esta supervisión que implica, primero que nada solicitar cupos en los colegios de la Serena y Coquimbo, ahora últimamente lo he venido haciendo a través de la Directora de Escuela de la Dirección de Escuela de Pedagogía y Humanidades, para que sea una petición oficial a nombre de la universidad y una vez que los colegios reciben las solicitudes yo empiezo a llamar para confirmar y también me confirman de algunas escuelas y a medida que me van confirmando cupos yo voy asignando cupos a los distintos colegios. Generalmente, y yo diría todos los años, me corresponde hacer la gestión personal de ir a los colegios, hablar con los directores y pedir cupo porque no siempre la respuesta a la solicitud enviada por la Universidad es positiva, en el sentido de que aceptan a los practicantes. Normalmente los colegios aceptan en el primer semestre y no el segundo, en todo caso hasta ahora he logrado siempre ubicar a todos mis practicantes, cada vez, en un mayor número, y han podido hacer su práctica en el semestre que les corresponde.

INVESTIGADORA: AHORA A M, NOS PUEDES HABLAR UN POQUITO DE LA ESTRUCTURA DE CÓMO, DIGAMOS, DE ESTE TRABAJO TUYO ESTA RESPONSABILIDAD QUE TIENES, ADEMÁS DE SOLICITAR EL APOYO LA DIRECCIÓN DE ESCUELA PARA LOS COLEGIOS, ¿DÓNDE SE ENMARCA?, ES DECIR ¿HAY UNA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICA? ¿HAY OTROS SUPERVISORES QUE TE ACOMPAÑAN EN LA SUPERVISIÓN? PORQUE ESTO ES PRÁCTICA PROFESIONAL ¿CIERTO? EN EL QUINTO AÑO.

En el quinto año, sí, en el primer semestre...en el noveno semestre en realidad, porque la carrera tiene 8 semestres y medio. En el noveno semestre los alumnos normalmente hacen su práctica. Bueno, en la Universidad de la XXXX hace muchos años existió una coordinación general de práctica, por así decirlo una oficina de coordinación de práctica, fundamentalmente para coordinar las prácticas de, por así decir, de Media, porque las carreras de Educación General Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial siempre han sabido organizarse muy bien y coordinar muy bien esta práctica profesional en sus estudiantes ya tienen todo un sistema establecido que les funciona muy bien; pero tengo que reconocer que en la Universidad de la XXXX, la supervisión de prácticas profesional de estudiantes que egresa como profesores de estado de determinadas asignaturas que son los profesores que fundamentalmente van a hacer clases en Enseñanza Media, aunque en el caso nuestro, pedagogía en inglés, los estudiantes están habilitados para desempeñarse de 5to Básico a 4to Medio. Esta coordinación no ha existido, si es cierto, existió hace muchos años, no hubo oficina hubo un coordinador y él se encargaba, era la cabeza visible de la Universidad y él se encargaba de solicitar los cupos, teníamos reuniones periódicas, existía un consejo de metodólogos, tomábamos acuerdos, fijábamos criterios para trabajar, lamentablemente eso ya no está, no existe y se logró crear, o más bien dicho, pedimos los metodólogos y supervisores, pedir la creación de una oficina coordinación de práctica. Se creó esta oficina, existe el decreto de creación pero nunca se ha podido crear en la realidad, es decir, no existe un lugar físico, tampoco el cargo de coordinador tampoco se ha creado. Últimamente se ha intentado nombrar a alguien por horas, para que haga esta labor entre los mismos supervisores, que alguien pudiera asumir esta labor, pero hasta la fecha esto no ha sido posible. Ha habido varios intentos de la Vice-Rectora, la ex vicerrectora la Doctora E Z citó en dos oportunidades a los supervisores para tratar de organizar esta coordinación general de práctica y elegir a un coordinador, pero todo quedó en las buenas intenciones, después ella renunció al cargo y tenemos un nuevo Vice-Rector Académico y hasta la fecha no ha manifestado, aunque he sabido por otras personas que él está interesado en que esto siga en el sentido en que se llegue a tener a una coordinadora o un coordinador de práctica . Quien también hizo un intento por tener hacer algo al

respecto fue nuestra Decana de nuestra Facultad de Humanidades M Z también nos citó, pero después nos informó en la siguiente reunión de que la Vice Rectoría quería asumir esta responsabilidad y que se le remitiera a la Vice Rectoría académica toda la información, toda la documentación que teníamos los supervisores respecto a esta práctica profesional. Así se hizo pero hasta la fecha no hemos sido convocados y cada uno de nosotros sigue trabajando de la forma en que lo hemos estado haciendo, en una forma individual sin contacto con los otros coordinadores y supervisores de práctica.

INVESTIGADORA: ¿TÚ ERES LA ÚNICA SUPERVISORA DE PRÁCTICA PROFESIONAL?

Sí, siempre ha sido así. En nuestra carrera de pedagogía en inglés siempre ha existido el metodólogo que cumple también la función de supervisor de práctica y siempre ha sido esa persona la que ha asumido todas las responsabilidades. Ahora, reconozco que ha habido oportunidades en que colegas del área de inglés que atienden también a estudiantes de pedagogía en inglés en otras asignaturas han colaborado y la última persona que creo que me colaboro que fue la profesora M N, a quién se le contrato de supervisora ya que es profesora por horas, para que me colaborara ya que, debido al número de los practicantes, era difícil poder supervisarles a todos.

INVESTIGADORA: ¿DE CUÁNTOS ESTUDIANTES ESTAMOS HABLANDO EN ESA OPORTUNIDAD?

En esa oportunidad, sí, eran alrededor de treinta. Este semestre recién pasado que también tenía como treinta, lamentablemente no pude contar con la colaboración de ella , no fue posible por motivo económico, pero así y todo ella me ayudó porque ella aceptó dos practicantes en el colegio en donde ella trabaja, que es un colegio de enseñanza Básica y Media un colegio particular subvencionado y ella se hizo cargo de los practicantes en todo sentido, es decir, ella tuvo que ir a supervisar, a cargo de ver sus planes de clases y de evaluarlos y todo eso. En este momento, como digo

en nuestra carrera de pedagogía en inglés la práctica profesional está la responsabilidad de supervisión y de coordinación, por así decirlo, está en mí. Y a mí también me solicitaron que sea la persona responsable de registrar la nota de práctica profesional en acta, porque resulta que de acuerdo a lo establecido con respecto a esta práctica, esta práctica profesional incluye la nota de de la especialidad y la práctica de profesor jefe. Existe una persona que coordina la práctica de profesor jefe porque allí ellos también tienen un serio problema de desorden y tienen que recibir a estudiantes de todas las carreras de pedagogías de Media y ver cómo el supervisar su práctica de orientación. Ellos normalmente tienen alrededor de cien o más alumnos, allí sí se contrata, el Departamento de Educación contrata a supervisores, contrata a orientadores del mismo colegio donde hacen los niños su práctica y ellos son los que supervisan esa práctica.

INVESTIGADORA: AHORA ESA PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN ¿TIENE UNA ORGANIZACIÓN DESDE EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN...

Sí.

INVESTIGADORA: ...Y SIGNIFICA TAMBIÉN QUE ¿ES OTRA ASIGNACIÓN HORARIA DISTINTA A LOS CURSOS DONDE HACEN INGLÉS?

Exacto, porque no siempre el alumno practicante puede hacer práctica de profesor jefe en el mismo curso en donde está haciendo práctica de especialidad, a veces es posible, se da la situación de que el profesor de inglés de ese curso también es profesor de inglés de ese curso entonces permite que el practicante haga a la vez su práctica de especialidad en ese curso y su jefatura. En cambio, en otros colegios no es así por tanto, los alumnos tienen que asumir esta tarea de ser profesor jefe de otro curso. ¿no?...y son supervisados, como digo, por personas que son contratadas por la Universidad o por los pocos que hay acá, supervisores de práctica también tienen que ir a supervisar y existe una coordinación que no se en este momento en manos de quién está, ha estado en manos del profesor J A? parece que ahora en manos de la profesora D M

Ellos trabajan también...perdón en forma totalmente independiente, es decir...ellos hacen su trabajo de ver que cumplan con lo establecido en el reglamento que tienen para la práctica de profesor y yo me ocupo de que cumplan con lo establecido en el reglamento para la especialidad, pero no tenemos mayor contacto, después la profesora D M que en el fondo parece que la colocaron, me envía el listado con las notas que obtuvieron los alumnos en su práctica de profesor jefe para que yo entonces, una vez que tenga la calificación final en su práctica de especialidad promedie esas notas y yo registre esa nota en acta, o sea, va mi firma, yo soy responsable de eso. Ahora incluso eso es un tema discutible porque nunca ha estado clara la ponderación que se le da a la nota de práctica de profesor jefe y a la práctica de especialidad. Antes, ¿no? Antes que se estrenara este sistema computacional de este tipo, cada supervisor enviaba su nota, enviaba la nota de práctica de la especialidad en un acta que se hacía a mano que se hacía a mano a petición de docencia y lo que les correspondía hacer lo mismo por la práctica del profesor jefe enviaban el acta de jefatura...

INVESTIGADORA:...¿Y DOCENCIA?

...y docencia hacía no sé qué y allí después en el informe curricular aparecía una nota que como práctica profesional integrada. Yo nunca consulté, pero creo que alguna vez se consultó y habían dicho que lo promediaban así, o sea, se sumaban las dos y se dividían por dos, o sea, cincuenta y cincuenta por ciento y en una de las últimas reuniones que tuve yo con los colegas, o más bien dicho, que participé con los colegas y con todos los metodólogos y supervisores alguien propuso mantener la situación así hasta que ya esto no se reglamentara más oficialmente y yo he seguido haciéndolo, es decir, yo promedio la práctica de la especialidad con la práctica de orientación eso lo sumo y lo divido por dos y esa es la nota final de práctica profesional del alumno...

INVESTIGADORA: ¿LA CANTIDAD DE HORAS DE LA PRÁCTICA DE JEFATURA ES EQUIVALENTE CANTIDAD DE HORAS DE LA PRÁCTICA DE INGLÉS?

Sí yo creo...

INVESTIGADORA: ...UD. ME HA COMENTADO QUE TIENE VEINTE CRÉDITOS LA PRÁCTICA...

En general...no es que la práctica profesional...en el plan de estudio aparece como la asignatura, la última asignatura con código y en el TEL, donde se especifican la hora de teoría, de ejercicio, laboratorio o taller o práctica. Hay veinte horas y se supone que ese es el tiempo que el alumno tiene que dedicarle a su práctica completa. Ahora el número de horas que se exige para práctica al profesor jefe eso está establecido en el reglamento que ellos tienen, pero más o menos equivalente, creo que ellos tienen que...bueno, tienen la hora de jefatura, una sesión de orientación, creo que también tienen que cumplir con horas de permanencia, pero eso como digo es ...

INVESTIGADORA: ¿TAMBIÉN APARECE EN LA MALLA ESTO DE LA PRÁCTICA DE JEFATURA O ESTÁ INSERTA DENTRO DE LA ...

No, no aparece. No está especificada, dice "Práctica profesional" nada más. Nosotros suponemos, o sea, nosotros los que hemos sido supervisores y los coordinadores de práctica de educación suponemos que sigue la misma modalidad que teníamos antes que se estableciera esta...digamos, esta práctica, esta manera porque tal y como está ahora en el plan de estudio viene desde el proyecto FID Porque se incorporó como una asignatura "Práctica profesional". En una oportunidad alguien preguntó, bueno ¿aquí en esta práctica profesional está incorporada la práctica de jefatura? Y nadie lo sabe porque no está explícito. Seguimos haciendo esto porque así se ha estado haciendo, pero no hay ningún documento...salvo el reglamento o el programa de práctica profesional que aparece en los documentos oficiales que se publicaron con motivo del FID que fue lo que yo te envié...

INVESTIGADORA: SÍ, SI...

...el programa donde dice que tienen que hacer práctica también de profesor jefe, pero no existe en ningún otro documento donde esto esté claramente establecido y, lamentablemente, tengo que admitirlo porque tú tienes los documentos dice "documento transitorio de reglamento". Hay una pauta de evaluación también transitoria. Entonces todavía todo esto no ha sido normado, no ha sido, digamos sancionado por las instancias correspondientes para que este documento se pueda utilizar y aplicar en todo lo que corresponde y que realmente quede bien explicitada toda las por así decirlo, las condiciones y requisitos de la práctica y se entienda bien que la práctica profesional implica, o sea, para el practicante implica hacer la práctica en la especialidad y práctica de jefatura. Ahora, a mí me llama la atención algo del proyecto que nosotros presentamos como Universidad de la XXXX para la mención curricular de pedagogía en inglés que, en este proyecto en red, en el plan de estudio que se está proponiendo no aparece, por ejemplo, el curso de orientación. Yo pregunté ¿qué pasa? ¿Los alumnos entonces ya no van a hacer práctica de jefatura? ¿No van a hacer ..? O sea, ¿no se les va a dar una formación para que ellos asuman responsabilidades de profesor jefe? ¿No se les va a formar para que asuman la función de profesor jefe? Nadie me supo responder porque en esa nueva propuesta curricular, diseño curricular...mi impresión era de que de alguna manera ese aspecto no se analizó, ni se consideró bastante...

INVESTIGADORA : NO SE TOMÓ EN CUENTA...

...no se tomó en cuenta porque yo vi claramente que no estaba por ningún lado, en todas las actividades curriculares relacionadas con la formación pedagógica no había nada que tuviera que ver con la formación del profesor jefe, y la práctica profesional, para variar, en ningún lado la vi especificada en términos de en qué va a consistir esa práctica. Tampoco vi documentos, así que honestamente tengo que decir la verdad respecto a si en esa nueva propuesta se considerara al profesional de inglés también, o más bien dicho, se consideraba que dentro de los roles y

funciones que tiene que asumir el profesor de inglés también le correspondería esta opción.

INVESTIGADORA: TOMEMOS DE LO ÚLTIMO QUE PLANTEASTE ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Tal como yo lo he entendido de un principio, la práctica profesional para mí es un período de formación que complementa la formación recibida en la Universidad y de aprendizajes importantísimos y muy valiosos para su futuro desempeño docente. Para mí, la práctica profesional es una experiencia con un gran valor formativo y que para mí es fundamental y esencial que el futuro profesor la tenga, pero la tenga en condiciones mucho mejor que las que la tiene ahora y con profesores guías que sean capacitados para cumplir con ese rol.

INVESTIGADORA: ¿PROFESOR GUÍA ES PROFESOR DEL COLEGIO?

Profesor del colegio, el profesor colaborador, que le llaman también. Y sobre todo que este profesor guía tenga un contacto más directo con la Universidad y los mismos practicantes también se den cuenta que esta experiencia para ellos es muy importante y valiosa. Que la tomen, también, con la seriedad que he considerado que siempre me causa pedagogía en inglés, debo admitirlo que los practicantes han sido siempre muy responsables y serios, pero que a lo mejor ellos la vieran y se dieran cuenta de que en la misma institución, esta práctica es considerada muy importante y valiosa para su formación. Que no lo vean como un mero requisito a cumplir. Yo siempre he pensado que es fundamental la formación de profesores, esta práctica en aula esta práctica en el contexto, esta práctica que lleva a los estudiantes a juntarse con la realidad en la que van a tener que desempeñarse luego y poner en práctica y demostrar todo lo que han aprendido y ser capaces de autoevaluarse luego para ellos mismos poder decir bueno, yo soy capaz de hacer esto, me di cuenta que soy capaz de hacer esto otro, es decir, la práctica me permitió poner en práctica lo aprendido y que lo aprendido realmente me ayudó y me sirvió para cumplir con mi función de profesor jefe. Y lo otro fundamental, que yo

veo esta práctica como una forma de lograr la retroalimentación de parte de ellos para efecto de ir mejorando la formación del profesor porque ellos van y se van a dar cuenta de si la formación recibida, es decir, todo el conocimiento adquirido en la en las habilidades, destrezas, competencias que pudieron haber adquirido realmente les ayudó y les facilitó su trabajo y pudieron hacer un buen trabajo, les dieron buenos resultados. Porque eso a nosotros nos ayudaría a ver si efectivamente para ver si la formación que estamos dando es la que se requiere para un profesor para que realmente se desempeñe de forma efectiva, eficiente y logre los resultados que se esperan.

INVESTIGADORA: ¿TIENEN UN ESPACIO LOS ESTUDIANTES DÓNDE UDS. PUEBAN RECOGER ESA RETROALIMENTACIÓN Y LUEGO SISTEMATIZARLA Y QUE RETROALIMENTEN?

Yo les di hace varios años, yo elaboré un instrumento de autoevaluación basándose en los estándares de desempeño de formación inicial y que en el fondo también tiene que ver con los aspectos evaluados en sus prácticas, pero yo los tomé en forma mucho más detallada, desglosada y que en el fondo, son los mismos objetivos específicos del programa de práctica profesional que yo los planteo no como aspectos importantes para que el alumno determine en qué grado ellos consideran que lograron, cada uno, su objetivo. Entonces yo, varios años he ido aplicando este instrumento y me ha servido mucho porque de alguna manera al expresar ellos los que piensan, porque ya, y si retomo al término de la práctica, pasaron quince días, entonces pueden mirar en retrospectiva y ya tienen mayor conciencia y han decantado mucho esta experiencia, pueden ir viendo qué objetivos lograron hasta dónde fueron capaces de y en qué porcentaje. Yo lo planteé en términos de porcentajes, en qué porcentaje o sea marcan la casilla en la cual ud. desarrollo la habilidad para..., la capacidad para... Entonces eso a mí me ha dado una visión de la formación o más bien dicho de la apreciación que tienen los estudiantes con respecto a su formación y también de los aspectos deficitarios que ellos mismos se han dado cuenta que tienen y que a nosotros nos pueden servir para ir ajustando el currículo e ir viendo qué es necesario reforzar y qué se aquellos

que probablemente está bien. Pero ha sido en el fondo iniciativa mía, porque de ninguna parte hay iniciativas así que vengan como política de la Universidad, como una forma de llevar un registro de todos esta autoevaluación para que luego toda esta información pueda permear hacia todos los demás profesores. Yo logro compartirlo con mis colegas del área de inglés, que si bien es cierto, lo escuchan y todo, pero de allí no pasa más allá, es decir, que no tiene un impacto como decir mira aquí los alumnos están apuntando a un área que según ellos no sienten que lograron esto, a ver cómo podemos mejorarlo o sea...Yo, lamentablemente yo reconozco no insisto más porque siempre hay algo, pareciera más importante que tratar, entonces siempre cuando yo pido la palabra para ver lo de mis practicantes yo informo de los resultados, les transmito mis experiencias, mis satisfacción cuando voy a observarlos y veo lo que deben hacer, mi preocupación cuando veo también las dificultades que tienen los alumnos para hacer clases o los problemas que detecto que aún tienen. Bueno y eso sirve para hacer una reflexión entre todos para ver, bueno, qué necesitamos entonces trabajar esto, normalmente el problema mayor que siempre sale es el manejo del idioma, el uso del idioma y las dificultades que a veces yo veo en los practicantes es poder hacer las clases en inglés, desenvolverse con soltura, con confianza y seguridad en la clase.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN?

Si, lo formal y que está establecido en el reglamento es que los estudiantes practicantes son calificados por su trabajo en el aula, es decir, la docencia que hacen en aula durante alrededor de 10 semanas, donde se hacen cargo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo evaluaciones de los aprendizajes y está establecido de que la nota del profesor guía o colaborador tiene un valor de 60% y la nota del supervisor un 40%. Esa nota que pongo yo, es por las observaciones que yo hago yendo a verlos, observando sus clases. Ahora, siempre he considerado que por lo menos, para que la evaluación sea significativa, y mi nota pueda ser significativa, por lo menos ir a verlos tres veces en cada nivel. En el curso de Básica y en el curso de Media, al comienzo del proceso, durante la mitad y al final. Además evaluó dentro del mismo trabajo, más bien dicho, los planes de

clases es decir, todo el trabajo que hace el alumno antes de ir a hacer sus clases. Planifica sus clases y si tiene que venir a mi oficina a mostrarme su propuesta y también se la va a tener que mostrar al profesor guía antes de hacer sus clases.

INVESTIGADORA: ¿CADA CLASE QUE HACEN ?

Claro, pero ahí nos ponemos de acuerdo porque obviamente porque en la escuela se ha atendido al niño, es decir, si tienen cinco horas, cinco veces con una planificación, para él no. Dependiendo, si tienen cuatro horas en dos bloques ahí les pido que me hagan dos planificaciones pero vienen un día y traen las dos planificaciones, por ejemplo. Los que tienen menos un día, dependiendo, yo con cada uno me pongo de acuerdo y luego a acuerdo el número de horas, los días que pueden venir. Por mí solamente que vinieran una vez a la semana a mostrarme sus planificaciones de clases o dos, normalmente me manejo con una o dos veces que vienen a mostrarme sus planes antes de. La idea es que yo pueda ayudar y apoyarlo en su trabajo y que de antemano yo pudiera adelantarme a posibles y dificultades y por eso yo les pido que me traigan su propuesta, su plan hecho en el formato que yo les doy para ese propósito y para asegurarme que los niños tienen claro, que sean establecidos, primero que nada los objetivos que se deseen lograr, los aprendizajes esperados. Si están bien descritas las actividades cómo pretenden llevar a los niños a lograr esos objetivos, las técnicas que van a utilizar, el material de apoyo que va a utilizar, el medio audiovisual y yo tengo que leer y ver si realmente lo que ellos proponen, a pesar que se basan la mayoría de ellos en el texto que tienen que usar, pero a veces uno ve que no hay congruencia, más bien dicho entre las actividades que van a hacer y el objetivo es decir, al proponer objetivo, pero yo creo que ninguna de esas actividades va a llevar al alumno a cumplir el objetivo entonces ahí los hago pensar y ahí entonces los ayudo a que ellos se den cuenta y hagan la modificación o ese cambio. Cuando yo los voy a observar, yo solamente me siento atrás y yo transcribo algunos momentos de la clase. Trato de transcribir textualmente lo que veo y lo que oigo. Para mí lo ideal sería llevar una cámara filmadora, pero eso no es posible, y luego cuando ellos vienen a mi oficina de nuevo con sus planes y yo ahí aprovecho de darles mis

comentarios y darles la retroalimentación , respecto a lo que yo vi, siempre parto pidiéndoles que ellos hagan su propia versión primero y luego yo digo, bueno, yo te vi exactamente las cosas hasta el momento, me pareció que fue apropiado o no muy apropiado tal cosa...tú te diste cuenta, o le digo mira tú en tal momento dijiste esto para tratar de explicar tal cosa, ¿te parece que esa explicación ayudó a los niños a entender? A veces me dicen pero eso dije, así lo dije. O en un momento dado tú hiciste tal actividad, pero en ningún momento les explicaste a los niños para qué, o sea, les pediste hacer una actividad sin darles sin ningún propósito, o sea, hacer a los niños trabajar sin saber para qué. Entonces a veces debo recordarles que recuerden que no basta pedirle a los niños o decirles bueno ahora van a hacer tal actividad, tienen que y no solamente explicarles qué van a hacer sino para qué, recuerden que cada actividad tiene un propósito y que los alumnos aprendan que todas las actividades contribuyen al logro de la clase Por eso también les recuerdo, algunos a veces se olvidan de colocar en el plan, pero no se olviden pongan “comunicar los objetivos de la clase”. Incluso a muchos les digo, póngalo en la pizarra y luego que al final ojalá uds. con sus alumnos vean si lograron ese objetivo para que ellos también salgan de las clases, siempre les insisto mucho, con la sensación de logro, de que algo aprendieron, algo que no sabían al comienzo ahora saben, que ahora pueden hacer algo con el idioma que antes no sabían, esta sensación de logro que algunos autores dicen que es muy motivante y que ojalá los alumnos salieran de la clase de inglés con este *feeling of attainment* que es tan necesario. Entonces yo estoy siempre volviendo siempre a recalcar las cosas que me parecen que les puede servir y en el comentario mío siempre trato de apoyarlos en las partes más débiles. Y también les pido, para ese efecto, para mí apoyo y ayuda que los alumnos entreguen al profesor guía un cuadernito con cuarenta hojas de composición donde el profesor guía puede ir anotando sus comentarios u observaciones de las clases durante un momento que está observando que le parece interesante de rescatar y de poner para que después yo lo lea, me traen su cuadernito, y yo le veo, por ejemplo si el profesor dice que motivó muy bien o no trajo suficiente material de apoyo para que los niños entendieran el vocabulario nuevo por ejemplo, para que yo les diga qué paso , por qué no trajiste suficiente material de apoyo, si no tienes cómo confeccionarlo yo tengo aquí materiales,

siempre trato de tener material, aquí hay láminas que puedes tú venir a buscar si necesitas; si necesitas complementar para otra actividad aquí tienes textos, puedes sacar textos... ¿Te fijas? La idea mía es ayudarlos yo cuando los voy a observar no voy a juzgarlos o a calificar nada yo voy a transcribir aquellas cosas de la clase que me parecen dignas de para después comentar contigo, ya sea para hacerte ver lo bien que lo hiciste lo bien que lograste, o cuán efectivo fue la actividad o el material que utilizaste, si fue buena o bien utilizado y también para hacerte ver que hubo momentos en los que yo me di cuenta que como que tuviste dificultades o problemas y para hacerte pensar en bueno, ¿qué me pasó? ¿por qué? Y ¿cómo puedo superarlo?. Y como digo la observación del profesor guía también me ayuda, es como la supervisión indirecta, incluso yo creo que a la mayoría de los profesores guías no les gusta hacer eso. Yo creo que eso no les toma tiempo porque durante el tiempo en que están sentaditos atrás observando pueden estar haciendo sus anotaciones. Miss, me dicen, que normalmente los profesores se sientan atrás y se ponen a corregir pruebas o dejan al libro de clases digital, se ponen al día con el libro de clases a digital. Entonces uno comprende que después los colegas encuentran que el trabajo es sólo hacer comentario, pero igual siempre dejan un tiempo para comentar con el practicante qué les pareció la clase, cuáles fueron los aspectos bien logrados o en qué tiene que mejorar. Eso siempre me dicen que el profesor debiera hacer y yo con qué autoridad puedo exigirle al profesor guía que haga ese trabajo, si como te digo en la Universidad pide que por favor hagan este trabajo y que nos colaboren sin ninguna contribución de nada. Entonces yo te digo honestamente, yo nunca he pedido, ni me atrevería, mejor dicho, a pedirle nada más de lo que ellos puedan dar.

INVESTIGADORA: TÚ ME ENVIASTE UN MATERIAL, YO LO HE LEÍDO, ADEMÁS QUE EN LAS MALLAS UNO VE QUE LAS UNIVERSIDADES COMO LA TUYA O COMO LA MÍA, EN LA QUE YO TRABAJO, QUE FUERON ADJUDICATARIAS DE FFID QUE HUBO UN CAMBIO DE LAS PRÁCTICA A LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. MI PREGUNTA PARA TI ES ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LAS PRÁCTICAS ANTERIORES?

Yo encuentro que tienen una relación muy importante, en el sentido de cuando el alumno va a hacer su práctica profesional ya va a un lugar conocido. Llegan a un colegio, si bien es cierto, quizás no es un colegio que ya conocieron o visitaron en sus prácticas de observación ayudantía, pero ellos llegan con otra idea. Llegan como con más confianza a un lugar que para ellos es familiar que ya saben, que conocen ya desde antes y sobretodo van con otros ojos, van con ojos de profesor a incorporarse a esa Unidad Educativa, como digo, y ya entendiendo mejor el funcionamiento de una escuela, conociendo sus roles y sus funciones, y sobretodo conociendo al tipo de alumno que va a tener porque, aunque insisto, puede que no vayan a hacer la práctica en el mismo colegio que ya hayan visitado en sus prácticas previas, pero ya saben más o menos el tipo de alumno que generalmente está en los colegios, tienen ciertas características comunes. Entonces, ya no sucede lo de antes, donde el practicante iba hacer su práctica profesional y la mayoría de ellos nunca antes habían pisado un colegio desde que salieron de Enseñanza Media, sin saber con lo que se iban a encontrar, sin tener mucha idea de lo que era un colegio y de cómo podían haberlo estudiado en una asignatura de ecuación, pero en el papel de ver cómo realmente funciona por ejemplo la U.T.P. o haber conocido algún libro de clases. Entonces, llegan con un conocimiento de la escuela, del contexto que claro que les sirve para insertarse con más facilidad y yo lo he notado porque lo siento muchos más tranquilos y más confiados no con ese temor que antes yo veía y que se notaba con ese nerviosismo de no sentirse bien acogido y sentirse como pollo en un corral ajeno, porque ahora llegan a un lugar que ya conocen que tienen más referencia, que ya han visitado otros colegios y eso, como digo ese conocimiento previo de la práctica de observación y de la ayudantía les ayuda. Porque por ejemplo, en práctica de ayudantía les ha tocado colaborar con los profesores, incluso algunos han hecho pequeñas actividades de clases con los estudiantes, han hecho reforzamientos. Entonces, eso, como digo, les da más confianza, más seguridad para llegar a un colegio a hacer su práctica sintiéndose con más propiedad, o sea, como sintiéndose ya profesores y como con más conocimiento de ese lugar y sintiendo que tienen más elementos, más recursos para trabajar, no necesariamente en lo relacionado con lo que van a enseñar, sino ya ese

conocimiento más general de lo que es la escuela y cómo funciona, ya saben de un proyecto educativo y ya pueden hablar en lenguaje, o sea, pueden hablar con los colegas, pueden entrevistar a un director; la terminología, el lenguaje que usan ellos en el colegio y sobre todo con los alumnos...ya saben cómo son los alumnos y no llegan tan espantados "oh, que terrible", porque ya lo han visto en otros colegios, ya han percibido y estado en recreos, clases y saben cómo son, cómo se comportan, cuál es su actitud. Entonces, yo encuentro que la práctica temprana, la práctica de docente de trabajo han sido de una gran ayuda, quizás para mí, digamos, el mayor logro de este cambio ha sido esta inclusión de la práctica.

INVESTIGADORA: EN ESTA RELACIÓN QUE TÚ HACES DE LA PRÁCTICA PROGRESIVA Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL QUE TÚ PLANTEAS QUE ELLOS SE VEN MUCHO MÁS PREPARADOS A ESTA REALIDAD, AL CONTEXTO, ADEMÁS DE ESA REALIDAD Y CONTEXTO, ¿APORTA EN OTRO ASPECTO ESTA RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS PROFESIONALES?

A ver, puede que en el hecho de que los alumnos parten con observación y ayudantía, de lo que yo recuerdo cuando estuve a cargo de esas prácticas y además de lo que otros colegas han hecho, que los alumnos también dan con un conocimiento para poder, por así decir, pedir información, recolectar información y hacer uso de esa información, porque ellos, durante la observación de la práctica de observación y de ayudantía se supone que ellos aprenden a preparar instrumentos para hacer un diagnóstico educacional. Entonces, también ellos utilizan todo esto que han aprendido para las primeras etapas de la práctica donde tienen que observar el colegio y también recolectar información y hacer también trabajo de ayudantía para saber cómo manejar, o sea, ese conocimiento tiene que ver con lo que aprendieron en la práctica previa. Además igualmente creo que esta dos prácticas les permite a los estudiantes, ya desde segundo año, a sentirse más profesores, es decir, empieza un desarrollo de esta identidad del profesor mucho más temprana, es decir, yo creo que a través de estas dos prácticas empieza a desarrollarse esta manera de ser como profesor y de plantearse como profesor y a pensar a pensar como profesor. Entonces eso es bueno, porque yo lo veo al llegar,

incluso a metodología, yo les planteo que yo quiero ahora trabajar con profesores, o sea, ellos para mí ya son profesores y quiero que piensen como profesores, para plantearles situaciones y ver uds. qué piensan, qué opinan. Y en la práctica profesional, como te digo, llegan sintiéndose más profesores, o sea, como que van desarrollando esta identidad profesional mucho más tempranamente, que es lo que yo pensaba que era necesario, porque no puede ser que solamente al final se encuentren con “ay, voy a ser profesor” y todavía se sienten alumnos, piensan como alumno, sienten como alumno, o sea, son muy dependientes. Entonces, ya en la práctica de observación y ayudantía tienen que aprender a trabajar en equipo, llegan al colegio y tienen que aprender a desenvolverse, a tener más personalidad, a atreverse a entrevistar a directores. Entonces, ya a plantearse, como te digo, a un poco más como profesores sintiéndose más profesores y a desarrollar esta identidad profesional. Eso lo veo, también, como un logro de esta práctica previa progresiva.

CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA

1. ¿Cuál es el objetivo de la actividad de Práctica Profesional?

El objetivo de la Práctica Profesional tiene como objetivo desarrollar competencias que se consoliden a través del ejercicio práctico dentro de un contexto educativo real y permitir al practicante de experiencias significativas para que desarrolle estrategias que le permitan sortear los problemas con los que se encuentre en la realidad educativa donde ejerce su práctica

2. ¿Considera Ud. que existe una relación de la Práctica Profesional con las prácticas anteriores (progresivas/graduadas). ¿Cuál?

Sí. Debe existir una progresión partiendo desde las prácticas progresivas culminando en la Práctica Profesional permitiendo que el estudiante de educación se inicie y se familiarice con la realidad educativa, y por otra parte integre conocimientos adquiridos durante su proceso de prácticas tales como Planificación, Evaluación de los Aprendizajes y Estrategias Metodológicas para la Enseñanza, y planifique actividades para solucionar problemas que le toque experimentar en el proceso.

3. ¿Cuáles son sus funciones/responsabilidades como profesora Supervisora?

La función del profesor supervisor es la de acompañamiento señalando las fortalezas y debilidades del profesor en práctica incitándolo a la reflexión de su desempeño para mejorar su propia práctica.

4. ¿Cuáles son sus expectativas para con la actividad de Práctica Profesional (en relación a ud. y al profesor practicante)?

Mis expectativas son que el profesor practicante se autoevalúe y reflexione acerca de su propia práctica, y que de allí haga los ajustes necesarios para mejorar.

5. ¿Cuáles son los procedimientos de evaluación?

Además de la pauta formal de evaluación, la reflexión y la autoevaluación del profesor en práctica. Es fundamental para hacer de la evaluación una instancia más de aprendizaje.

6. ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

La reflexión y la autoevaluación del alumno va dando la pauta para ir mejorando el proceso.

CASO 1: ENTREVISTA ESTRUCTURADA (UNIDADES DE ANÁLISIS 1 Y 2)

INVESTIGADORA: BIEN, ENTONCES ESTAMOS CON LOS PROFESORES EN PRÁCTICA DE LA CARRERA PEDAGOGÍA EN INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD XXX Y ME GUSTARÍA SI SE PUDIERAN PRESENTAR POR FAVOR, AMBOS.

M: buenas tardes, mi nombre es M C y soy estudiante, profesor en práctica de la Universidad de XXX, Pedagogía en Inglés y empecé mi práctica el 10 de Agosto.

INVESTIGADORA: GRACIAS M.

P: Mi nombre es P S P J: Empecé mi práctica de soy profesor en práctica en la Universidad XXX, Pedagogía en Inglés y estoy haciendo mi práctica en un colegio particular subvencionado. Colegio Santo Tomás del Valle y empecé mi práctica el día 10 de Agosto.

INVESTIGADORA: OK, MUCHAS GRACIAS. LA PREGUNTA ES PARA AMBOS, PUEDEN TOMAR EL TURNO QUE DESEEN PARA RESPONDER. PARTAMOS POR P ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

P: El objetivo de la práctica profesional es ver in situ, o aplicar todo lo que he aprendido durante todo los años que he estado en la Universidad, que he estado en la Universidad, pero más que poner en práctica y ver si lo que he aprendido funciona o no, si me sirve o no, si es suficiente o no, también como...fue lo mismo que le dije a mis alumnos cuando me presente, que si bien estoy preparado para enseñar, también estoy muy preparado para aprender. Y más que aprender del profesor guía que tengo ahí en el aula, también es aprender de mis alumnos, qué es lo que ellos me pueden enseñar a mí para ser un mejor profesor. Así como se dice que a nadie le enseñan a ser padre, sino que los hijos le dicen a los padres cómo hacerlo bien, yo pienso, y siempre he pensado lo mismo sobre el ser profesor. Porque no somos el mismo tipo de profesor con los alumnos, somos...aplicamos distintas metodologías, nos comportamos de manera distinta dependiendo del tipo de alumno, entonces lo que estoy haciendo o lo que quiero hacer ahora es conociendo a mis alumnos para ver qué tipo de profesor puedo ser yo para poder entregar lo mejor.

M: para mí los motivos fundamentales de una práctica, en este caso la práctica profesional, como P ya dijo, aparte de poner en práctica todas las herramientas, metodologías, técnicas que pudimos adquirir a lo largo de toda nuestra carrera es el poder darnos cuenta...es el primer paso a la realidad, según mi punto de vista,

porque en la primera vez, si bien tenemos práctica de observación, práctica de ayudantía, pero no es tan real a lo que vamos a hacer una vez que hagamos salgamos, una vez que ejerzamos la profesión, entonces la instancia, digamos clave, antes de empezar nuestra carrera es esto, entonces este momento es en que yo siento que nos vamos a dar cuenta de qué herramientas nos faltan , qué metodologías nos faltan, cuáles ya tenemos, cuáles deberíamos mejorar, etc, para poder enfrentar la realidad porque, si bien, la teoría, todos sabemos, no es igual que enfrentarse a la práctica.

INVESTIGADORA: ENTIENDO, Y UNIENDO UN POCO A LOS QUE NOS PLANTEA M, LA SIGUIENTE PREGUNTA TIENE RELACIÓN CON SUS PRÁCTICAS ANTERIORES, SE LLAMAN PRÁCTICAS DE SIMULACIÓN, PRÁCTICAS DE AYUDANTÍA, PRÁCTICAS DE OBSERVACIÓN...¿CUÁL ES LA RELACIÓN QUE UDS. VEN ENTRE ESAS PRÁCTICAS Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL? SI ES QUE VIESEN ALGUNA...

P: Bueno, yo veo la práctica profesional, como no el resumen, pero es dónde se concentran las tres prácticas anteriores. En la práctica de observación tuvimos que buscar información en los colegios, preocuparnos del contexto en el que estaba inserto, el tipo de alumnos que había, etc. Información sobre el colegio, cómo estaba organizado en el fondo, que es lo que nosotros tenemos que hacer en la práctica profesional, por un tiempo en las primeras semanas, dos o cuatro semanas. Luego, la práctica de simulación, de ayudantía, tuvimos que ser parte de la sala, estar presente conocer a los alumnos, saber qué significa estar a cargo de un curso,

pero no necesariamente hacer una planificación y enseñarle al mismo tiempo, que también es lo que estamos haciendo ahora, que es el segundo paso de nuestra práctica profesional. Y luego, la práctica de simulación fue cuando tuvimos que preocuparnos de hacer planificaciones, de crear actividades interesantes para nuestros alumnos, pensar en qué debo hacer para que ellos se sientan más interesados y motivados, y es lo que tenemos...que es la tercera parte también de nuestra práctica profesional. Entonces en el fondo, para mí es como el resumen de las prácticas anteriores.

M: En esa parte, yo no tengo mucho que agregar de lo que dijo P, que al final nosotros cuando nosotros tuvimos la práctica de simulación, perdón, la práctica profesional que es donde sacamos las prácticas que hemos hecho anteriormente, como él dijo en las primeras semanas nosotros recopilamos datos, que fue lo que hicimos en la práctica de observación, después en la práctica de ayudantía que la hacemos en una semana posterior a la...y en nuestra práctica profesional, donde le ayudamos a los profesores, la de simulación donde empezamos a planificar que vendría a hacer cuando empezamos a hacer clases en la práctica profesional. Entonces, sería como un...la práctica profesional sería como el conjunto de todas las prácticas anteriores...

INVESTIGADORA:... EN UNA SOLA...

M: ...en una sola.

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ¿CUÁL ES SU FUNCIÓN? O SI LO PLANTEAMOS DE UNA MIRADA DISTINTA ¿CUÁL ES SU RESPONSABILIDAD DURANTE LA PRÁCTICA? LO MISMO PARA UD.

P: mi responsabilidad...bueno, primero es apegarme a todos los requerimientos que solicita la Universidad, para que yo pueda ser aprobado, esa es mi responsabilidad. Ahora, ¿cuáles son? Observar y entregar todos los datos que se me piden, primero. Segundo, ser parte de la comunidad y dejar muy bien puesto en nombre de la Universidad XXX, ¿cierto? Que se reconozca o se haga una diferencia entre la Universidad de la Serena y otras instituciones también de enseñanza. Lo tercero es...hacer lo que los profesores necesitan que yo haga como para apoyar su actividad o el proceso que ellos estén ejerciendo, el proceso que ellos estén haciendo y luego, se me pide enseñar, esa es mi responsabilidad, preparar actividades, preparar planificaciones, pero de una forma consciente porque todas las actividades que yo haga, todas y cada una van a ser observadas por un guía que va a estar siempre juzgando cada paso que doy o criticando cada paso que doy, lo que considero que es positivo ¿ya?. Y, bueno, esas son para mí las responsabilidades que tengo hasta ahora.

M: a ver, para mí, estaba pensando mientras P hablaba, yo veo lo que él dijo en cuanto a lo de cumplir con todos los requerimientos que en la Universidad se exige y todo, son obligaciones, son responsabilidades, pero a la vez son obligaciones

porque si no las cumpla, no apruebo el ramo, no egreso, Pero la responsabilidad más importante que yo veo en esto es entender en verdad el proceso educativo, el cómo está todo el ...las personas que son miembro de este sistema educativo, están inmersa en él, el cómo conocer desde el libro de clases hasta el problema más grave que tiene un alumno, no sé si me entiende, el ..yo creo que va por ahí, por entender bien todo lo que tiene que ver con el proceso educativo para poder...porque es lo que voy a hacer entonces...yo todo lo demás lo tengo que cumplir, por obligación y porque también lo tengo que hacer por una cuestión de que tengo que entender cómo funciona y todo, pero entender bien el proceso educativo, no sé, todo lo que es...los objetivos necesarios, las estrategias que debería usar, el por qué pasa esto el por qué pasa esto otro, el qué necesito para cambiar todo esto, no se, para mí es más importante eso. Lo demás lo tengo que hacer porque tengo que aprobar el ramo, ¿entiende? Según yo, como yo lo veo...

P: ...pero yo creo que no, no...es que lo que dices tú, el estar inserto en la comunidad, el sentirse inserto, el conocer todo lo que es el proceso educativo, para llegar a hacer eso uno tiene que cumplir con la otras funciones...

M:...claro...

P: ...yo creo que una cosa lleva a la otra, entonces creo que no es cumplir porque se requiere, sino que se requiere para que uno pueda sentirse y poder lograr los otros objetivos. Eso.

INVESTIGADORA: OK. HABLAMOS RECIÉN DE CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA QUE UDS. CONCIBEN ¿NO ES CIERTO? LA VEN COMO LA CULMINACIÓN DE UN PROCESO TAMBIÉN, DE HECHO UDS. LA RELACIONAN CON LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS COMO QUE ESTÁN SUB-SUMIDAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL ¿QUÉ ESPERAN DE LA PRÁCTICA? QUE YA TIENE QUE VER UN POCO MENOS CON LA PARTE MÁS FORMAL, Y MÁS, QUIZÁS, CON SUS EXPECTATIVAS PERSONALES DE ESTE PROCESO. SE LO PREGUNTO A M, SE LO PREGUNTO A UD. ¿QUÉ OPINA DE LA PRÁCTICA? ES UNA COSA CON MEZCLA DE LO QUE DICE LA UNIVERSIDAD Y DE LO QUE YO PERCIBO. ¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENEN, DE LA PRÁCTICA?

M: las expectativas que yo tengo de esta práctica es que me entregue, en lo posible, la mayor cantidad de experiencia posible para poder enfrentar de forma adecuada a mi realidad. Básicamente eso, porque nosotros tenemos creo que una súper buena teoría, a través de los años, creo que una súper buena teoría, pero aquí es donde tenemos que ponerlo en práctica. Entonces yo espero que esta instancia me dé la oportunidad de adquirir todo ese tipo de experiencias necesarias para poder enfrentarme a la realidad que voy a vivir.

P: como lo dije en un principio, cada realidad escolar es distinta y uno tiene que amoldarse a esa realidad entonces siempre son un desafío. Y si bien, este es un desafío específico que dura cierto tiempo y tenemos que no es un desafío cualquiera que tenemos en la vida, no es un desafío más. Yo prefiero terminar este desafío tranquilo y consciente de haber hecho todo bien, ¿qué significa que esté

todo bien? Haber sido capaz de haber entendido a mis alumnos y haber sido capaz de no sólo de haber entendido su forma de ser, sino también de empatizar con sus ganas de aprender y lo que yo podría hacer también con eso, que yo hubiese sido capaz de entender lo que ellos querían aprender y de qué forma querían aprender y hubiese sido capaz de entenderlo y hacer algo al respecto. Y el haberlo hecho, para mi habría...significaría una sonrisa a fin de año.

INVESTIGADORA: ¿ALGO LOGRADO?

P: claro.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LES EVALÚAN LA PRÁCTICA?

P: con informes...

M: ...claro

P: nos piden distintos informes, con pasos bastantes...hasta con número de hojas que tenemos que poner como introducción etc. Informes, distintos informes, basándonos...

M: ...visitas, distintas visitas a las salas de clases...

INVESTIGADORA: ¿DE A. M?

M:...claro o de otras profesoras, en el caso de nosotros tenemos a otra profesora supervisora, pero trabaja en conjunto con Miss A. M. Ellas van, ven las clases, están ahí y después dan los comentarios pertinentes a cómo hicimos la clase, o qué debe mejorar y todo...

INVESTIGADORA: ¿Y CUÁL ES LA PONDERACIÓN? LOS INFORMES, LAS VISITAS ¿CÓMO LO PONEN?

M: lo que pasa es que nosotros tenemos, en conjunto con esta práctica de inglés, tenemos la práctica de orientación. Entonces esa tiene una ponderación, las visitas tienen una ponderación, planificación tiene una ponderación, y el informe final tiene una ponderación, aparte tenemos que hacer un estudio, que es un estudio de investigación-acción, también tiene una ponderación. Entonces todo eso al final nuestra nota, y creo que al final todo lo que es por escrito es 60% porque es más. Y después el 40% es cuando nos van a ver.

CASO 1: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA (UNIDADES DE ANÁLISIS 1 Y 2)

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ENTIENDO...LES PARECE SI AHORA VAMOS UN POQUITO MÁS ALLÁ DE LO QUE TIENE QUE VER CON LA PRÁCTICA EN SÍ, ME INTERESARÍA BASTANTE CONOCERLES A UDS. UN POCO EN RELACIÓN AL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL, PORQUE EL HECHO EN QUE ESTEMOS O PERTENEZCAMOS A FACULTADES QUE SON DE HUMANIDADES O EDUCACIÓN ¿NO ES CIERTO? ES DECIR QUE SOMOS HUMANISTA Y, POR LO TANTO, NO PODRÍAMOS SACAR DE CONTEXTO QUE ES EL SUJETO, EL PROCESO APRENDIZAJE, O SEA, YO NO PODRÍA DECIR “YO TRABAJÉ CON ALUMNOS X DE LA UNIVERSIDAD XXX, “ SIN SABER QUIÉN ES M? QUIÉN ES UD., MÁS ALLÁ DE SUS NOMBRES, ENTONCES ESO TAMBIÉN ES INTERESANTE PARA EL PROCESO QUE VAMOS A EMPEZAR EN CONJUNTO. PARTAMOS POR UD., LA MISMA PREGUNTA PARA UD. DESPUÉS. ¿DÓNDE ESTUDIO SU ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA GEOGRÁFICAMENTE? Y QUÉ TIPO DE COLEGIO, PORQUE SI ME DICE EL NOMBRE A MÍ NO ME SUENA.

M: Yo estude en un colegio Municipal, acá en La XXXX, en un lugar de La XXXX que se llama Ex Compañías, ahí estudié toda mi enseñanza Básica, después estude mi enseñanza Media en un colegio Municipal, si, no recuerdo mucho. En un colegio Municipal, Salesiano y después también terminé enseñanza Media en un colegio Municipal en el Liceo Gregorio... acá en La XXXX en el centro.

INVESTIGADORA: SALESIANO PARECE QUE ES PARTICULAR SUBVENCIONADO...

M: parece que sí..

INVESTIGADORA: TODOS LOS QUE SON DE CONGREGACIONES TIENDEN A SER PARTICULARES SUBVENCIONADOS, PERO EN ESOS DOS, O SEA, EN UN PARTICULAR SUBVENCIONADO Y EN UN MUNICIPAL.

M: claro, pero en la Básica estudie en un colegio Municipal y todo en La XXXX.

INVESTIGADORA: PERFECTO ¿Y UD.?

P: yo soy de Los XXXX, una ciudad a dos o tres horas al sur de La XXXX, estudié en la Enseñanza Básica y Media, en la enseñanza Básica en un colegio particular subvencionado, escuela de monjas, hasta octavo y después en la enseñanza Media fui a el Liceo Nicolás Federico Loso que es un colegio , un Liceo Municipal, Liceo. Egresé el año 2000 y luego me vine a estudiar a la Universidad de la XXXX.

INVESTIGADORA: VALE, ¿CÓMO DESCRIBIRÍAN SUS COLEGIOS? YA SEAN BÁSICOS O ENSEÑANZA MEDIA.

M: yo encuentro que los colegios donde estudie no fueron malos, pero tampoco, o sea, pero también siento que quizás no fueron lo suficientemente buenos para poder otorgar las herramientas necesarias para lo que yo quería estudiar, por ejemplo yo me baso en un caso del Liceo de Gregori Robel ¿ yo venía solamente a dos horas de inglés, entonces cuando yo entre a estudiar pedagogía en inglés, me costó mucho, mucho, mucho los primeros años y mi base no era buena. Entonces yo veo la realidad en el colegio donde estoy haciendo la práctica ahora, tienen 6 horas de inglés y tienen un inglés súper bueno. Entonces es inevitable para mí hacer una comparación entre colegio particular subvencionado y un municipal. Yo siento que fueron buenos, pero sin duda hay una gran diferencia entre municipal y particular subvencionado o particular.

INVESTIGADORA: Y SI DEJÁRAMOS...ME QUEDA CLARO LO DE INGLÉS, SI DE HECHO LOS COLEGIOS O LICEOS MUNICIPALES, TIENDEN ¿NO ES CIERTO?, A TENER MENOS HORAS DE INGLÉS QUE UN PARTICULAR SUBVENCIONADO O PAGADO...

M: ...en lo demás no siento que tenga tantas falencias, o que me haya traído problemas, siento que estuvo bien, la enseñanza Media...

INVESTIGADORA: PERO ES QUE YO EN NINGÚN MINUTO HE HABLADO DE FALENCIAS, UD. ESTÁ PONIENDO SÓLO EL...YO ESTOY PREGUNTANDO CÓMO ES NO MÁS...

...Risas...

M: yo siento que me dieron una buena educación en los colegios en que estuve.

INVESTIGADORA: Y ESO DE LA BUENA EDUCACIÓN CÓMO LA CONCEPTUALIZA UD., ¿QUÉ ES UNA BUENA EDUCACIÓN?

M: tanto valórica, como en la teoría que me pudieron entregar los distintos ramos que tuve. Valórica, súper buena, siento que es así porque es la forma en que uno vive después., yo ...cómo se comporta ante la sociedad, ante todo y en cuanto a materia tampoco tuve problemas, lo que le digo en inglés que fue lo que quise estudiar, y ahí me fue ...me trajo un poquito de problemas porque no era ...no tenía una buena base, pero lo demás no puedo decir que fue malo...en realidad fue bueno.

INVESTIGADORA: Y EN SU CASO, EN SU COLEGIO?

P: en mi caso, a ver, en la enseñanza Básica, como estaba en un colegio de monjas, fue, si bien, bastante buena, fue algo crítica en el sentido de que la enseñanza al ser muy católica o muy con los valores, se nos enseñaban cosas a las que yo no estaba o que yo no podía...se nos enseñaba ciertos conocimientos que no podía cuestionar, y que yo sí quería cuestionar, pero no me era permitido. Se nos enseñaba sobre la unidad, por ejemplo en una clase de religión nos hablaban del comienzo de la vida y de Adán y Eva, y en la siguiente clase nos hablaban del

australopiteco, el pitecántropo, etc. Entonces me hablaban del hombre de Cromagnon, digamos, y antes me hablaban de teorías religiosas, entonces cómo puede ser... estando en quinto Básico, y no podía cuestionar nada, era imposible. Por ejemplo, no concebían que yo pudiera querer más a mi familia que a un dios. Entonces siempre hubo esa relación, siempre fui bastante crítico, desde chico, pero fue bastante positiva. En cuanto a valores, en lo académico también, siempre he tenido buenos rendimientos, porque siempre he tenido buenos profesores. Y bueno, siempre he sido un tipo bien participativo, y en la Básica y en la Media...en la Enseñanza Media estaba en un colegio, en un curso piloto. Requerían de cierto, ciertos requerimientos para la parte académica, de nota, y en la parte comportamiento. Así que eran bastante estrictos y exigentes con nosotros, lo que claro, a mí también me gustaba. En general, es positiva, porque siempre, siempre, siempre como alumno he sido empático también con mis profesores. Y he sido capaz, de entenderlos cuando su clase no es muy divertida, de entenderlos cuando sus clases son, no sé, un poco desordenadas y alguien tiene como que ayudar a ordenar y hacer callar. Siempre he sabido cómo ponerme en el lugar de ellos entonces siempre me ocupan y ellos como que deben sentir eso. Yo no sé si me ven como un alumno “patero”, pero a lo mejor vieron como un apoyo o al menos eso sentía yo por la buena relación que sentía con ellos y eso pasó en la Básica, la Media y en la Universidad también. Así, que en general he tenido una muy buena relación con mis educadores.

INVESTIGADORA: UD. LLEGA JUSTO A LA OTRA PREGUNTA QUE TENGO YO ACÁ. UD. HABLÓ DE QUE TUVO MUY BUENOS PROFESORES ¿QUÉ ES UN

BUEN PROFESOR PARA UDS.? YA SEA EN LA ESPECIALIDAD SI QUIEREN VERLO ASÍ O UN BUEN PROFESOR EN EL...¿QUÉ CARACTERÍSTICAS HACEN A UN BUEN PROFESOR?

Para mí yo creo que son muchos componentes los que llevan a la característica que debería tener un buen profesor. Pero una de las que a mí me importa, y una de las que a mí y una de las que yo quiero tener y una de las que yo puedo valorar en mis colegas es que quieran a alumnos felices, no alumnos con buenas notas...alumnos contentos. Porque yo he visto en muchos lugares que hay profesores que lo que exigen es una buena nota y de acuerdo, papás quieren buenas notas, los profesores quieren buenas notas y los mismos alumnos quieren buenas notas, pero ¿a cambio de qué? A cambio de frustración, de concentrarse mucho, a cambio de competencias a cambio de, de...no sé, de cero positivismo. Porque en la búsqueda de la buena nota no necesariamente hay felicidad, o el obtener siete no necesariamente es un premio. Entonces, yo tal vez puedo tener puros alumnos de cuatro y tanto o de cuatro y cinco y tantos más o menos, sin menospreciar la nota, pero puedo tener alumnos que no son excelentes académicamente, pero si son alumnos felices que creen que yo les he enseñado cosas de verdad, que van más allá de enseñar inglés, matemáticas o lo que sea...eso me va a dejar a mi tranquilo, como que yo he sido un buen profesor. Porque para mí esa es la importancia de un profesor.

M: tomando un poco lo que dice P, para mí un buen profesor tiene que ser un profesor que cumpla con, bueno que tengas unas tantas características que voy a

mencionar. Primero, para mí un buen profesor es un profesor que es maestro, tiene que ser bueno en lo que hace para mí, tiene que ser comprensivo en algún momento, como dijo P, tiene que querer que los alumnos aprendan y no sólo querer que el chico saque buenas notas y le da lo mismo si aprendió al final o no aprendió porque al final hay muchos profesores, y eso hay que decirlo, que les interesa más las notas que ¿por qué? Porque refleja lo que quizás lo que hizo, lo que enseñó estaba correcto o no estaba correcto. Pero muchas veces no son tan complacidos con los niños y yo siento que un profesor tiene que ser un profesor que se preocupe un montón por ellos, que trate de conversar con ellos, que trate de ser súper emético con ellos que lo tomen en alguien en quién pueden confiar...son tantas características que tiene uno como profesor, pero básicamente, una persona buena en todo lo que hace. Que sea bueno en todo lo que está haciendo.

INVESTIGADORA: PARTIENDO POR LA ESPECIALIDAD, UN MAESTRO DICE USTED, QUE SEPA LO QUE HACE...

M: que sepa lo que hace...

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ES EL MAESTRO, BUEN PROFESOR QUE SE PREOCUPE QUE SUS NIÑOS ESTÉN FELICES, ETC.? ¿CÓMO SE LO IMAGINAN EN UNA BUENA PRÁCTICA? EN EL SENTIDO DE QUE VA A SER PEDAGÓGICO, VA A SER DOCENTE, NO PRÁCTICA EN EL SENTIDO DE PRÁCTICA PROFESIONAL SINO QUE...UN BUEN PROFESOR TIENE BUENAS PRÁCTICAS, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TENDRÍA UNA BUENA PRÁCTICA?

M: ¿Refiriéndose al proceso de práctica que ya concluyó?

INVESTIGADORA: REFIRIÉNDOSE AL QUEHACER DOCENTE, AL DÍA A DÍA EN EL AULA.

M: ¿Cómo nos imaginamos a un buen profesor en la práctica?

INVESTIGADORA: CLARO, ESE PROFESOR QUE PARA UD. ES UN BUEN MAESTRO, UN BUEN PROFESOR. ¿CÓMO LO VE REFLEJADO EN UN BUEN QUEHACER?

P: ¿cuál es el producto?

M: Si, lo que pasas es que yo siento que por ejemplo, para mí, yo veo que un profesor es bueno cuando estoy aprendiendo con él y cuando me siento cómodo con él y es lo que yo he espero que mis alumnos sientan una vez que yo les haga clases, también. Y yo vea que están aprendiendo, que están aprendiendo con ganas y que estén felices en mi sala de clases conmigo y aprendiendo lo que yo les estoy enseñando...

INVESTIGADORA: ...PERO ESE SERÍA UN POCO, M, EL RESULTADO, ¿CIERTO? UNO DIRÍA, "SI MIS CHIQUILLOS ESTÁN FELICES Y ESTÁN APRENDIENDO, ESTOY LLEVANDO A CABO UNA BUENA PRÁCTICA", PERO

CÓMO IDENTIFICAMOS LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA PARA PODER DECIR DESPUÉS “AH, ESTO ME RESULTA” PORQUE UNO PUEDE TENER TRES PRIMEROS MEDIOS, PERO CON UNO LE RESULTA Y CON EL OTRO NO Y CON EL OTRO LE VA PEOR, APLICANDO LO MISMO, POR EJEMPLO EN DISEÑOS DE CLASES, YO CREO QUE A UDS. LES HA PASADO. ¿QUÉ CARACTERIZA UNA BUENA PRÁCTICA? ES DECIR, ¿CÓMO SE YO QUE PUEDO LLEGAR A NIÑOS FELICES Y A NIÑOS QUE APRENDEN? O ¿ES UNA COSA MÁS CONTEXTUAL?

M: yo creo que también va en la flexibilidad y la capacidad que tiene el profesor para cambiar sus técnicas y metodologías frente al contexto real que tienen en el momento, porque cómo ud. dijo recién, una técnica o una metodología puede funcionar perfectamente en un curso pero no necesariamente va a funcionar en el próximo curso. Entonces, si el profesor es bueno, va a ser capaz de amoldar, digamos, su metodología y usarla distinta en el curso siguiente. Entonces, si es capaz de hacer eso y logra resultados para mí es bueno. Buen profesor.

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ¿Y EL CASO SUYO P?

P: para mí, yo creo que el alumno debe sentir que el profesor se está realmente preocupando por ellos. Ellos cuando son capaces de sentir eso, esa preocupación, cuando sienten la empatía que uno tiene por ellos, ellos se abren completamente. Están dispuestos de verdad a que uno les enseñe. Yo antes de hacer esta práctica, bueno, ahora estoy haciendo esta práctica, pero yo llevo ya dos años enseñando en

un colegio para adultos que pertenecen a una.... sociedad que tienen problemas sociales, ¿ya? Pertenecen a poblaciones bastantes vulnerables...

INVESTIGADORA: ¿SON DEL PROGRAMA PUENTE DE ESOS TIPOS DE PROGRAMAS?

P: también... Trabajo con alumnos de 16 años hasta 70, 80 años...

INVESTIGADORA: RANGO AMPLIO...

P: sí, que están en la misma sala, entonces algunos tienen distintas motivaciones y que se yo. Algunos tienen problemas, problemas en el sentido de que la vida no ha sido fácil para ellos, ¿ya? Bueno, para nadie en realidad...pero el punto es que yo quiero hacerles sentir, y hasta el momento de eso me he preocupado, de que se siente bien de estar ahí. De que la clase de inglés, si bien es exigente, porque yo soy exigente, no es una carga sino una obligación, o sea, no una obligación sino una responsabilidad que se sientan a gusto y que sientan que a mí en verdad me gusta enseñarles a ellos y que sientan de que yo me preocupo de ellos y que quiero que aprendan y de hecho antes de de hacer una prueba yo les digo "si a uds. les va mal en la prueba, no les va mal solamente a uds. Un rojo suyo, no es solamente suyo sino también mío, uds. tal vez no aprendieron, pero no aprendieron no porque no pudieron sino porque tuvieron un mal profesor, por lo mismo es tan importante para mí que uds. obtengan buenas notas" Y por eso les explico otra vez...el punto es que si quiero alumnos felices ¿qué tengo que hacer? Demostrárselos. De una u

otra manera. Y de eso me preocupo siempre, siempre. No les ando haciendo cariño, de hecho no soy como muy “*nice*” con ellos, sino que soy una persona bastante exigente, uno de los más...de los profesores más rígidos que hay en el colegio, pero uno de los más queridos. Y ese es el producto final.

INVESTIGADORA: ¿Y CÓMO LLEGÓ A SER QUERIDO? ESA ES MI PREGUNTA.

P: ¿cómo llegué a ser querido? Demostrándoles que yo me preocupo por ellos...

INVESTIGADORA: ¿CÓMO?

P: ¿cómo?

INVESTIGADORA: PORQUE SI NO ES “*NICE*”...

P: ahhh, claro, es que no hay que ser “*nice*” para poder...

INVESTIGADORA:...ES QUE UD. LO SABE PERO YO CREO QUE M TAMPOCO LOGRA ESCUCHAR CÓMO....

P: lo que yo, por ejemplo, cada vez que tengo que explicar un mismo contenido, lo hago con mucha paciencia, lo hago muy bien. Y si tengo que explicarlo diez veces en, no sé, veinte minutos lo hago diez veces y las diez veces lo hago con la cara

llena de risa. Porque yo se que a ellos les cuesta, sea en el patio o en todas las partes que yo tengo en el aula, entendiéndolos a ellos...

INVESTIGADORA: O SEA, EMPATÍA SERÍA UNA CARACTERÍSTICA DE UNA BUENA PRÁCTICA...

P: Claro, de una buena práctica o sea según mi punto de vista...

INVESTIGADORA: PARA UD...

P: si, si...

INVESTIGADORA: UNO PUEDE OBTENER DISTINTAS MIRADAS DE UNA BUENA PRÁCTICA.

P: siendo empático, siendo empático, pero siéndolo y demostrándoselo... ¿cómo se los demuestro? A través de una explicación a través de una... de no sé, de no burlarme de ellos como lo han hecho otros profesores ahí en el mismo colegio. Ellos sienten todo eso, se dan cuenta. Eso.

INVESTIGADORA: M UD. IBA A DECIR ALGO.

M: no es que simplemente que sí entendía lo que quería decir él, cuando me hizo la pregunta ud. Lo que pasa es que no soy nadie en el sentido en que no ando

haciendo cariño y eso, pero él es más *nice* de seguro de lo que él cree me imagino yo porque él con el puro hecho de ver, lo que acaba de decir, de que él preocupa al máximo y repite mil veces con la misma sonrisa... no todos los profesores hacen eso...

INVESTIGADORA: CLARO, POR ESO ES INTERESANTE SABER QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA PARA P, QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA PARA M, PORQUE A VECES UNO ACTÚA SOBRE LAS BASES DE LO QUE UNO SIENTE Y NO LO EXPLICITA VERBALMENTE. ENTONCES CUANDO UD. ME DICE “NO SOY *NICE*”, PERO YO NO LO CONOZCO, YO NO ENTIENDO QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA PARA P ENTONCES. SI ME DICE QUE ÉL ES EMPÁTICO CON LOS ALUMNOS, PERO NO ES “*NICE*”, QUIZÁS TAMBIÉN POR DIFERENCIA DE GÉNEROS PORQUE PARA UNA MUJER EL SER “*NICE*” PUEDE SER MÁS DE QUÉ LE PASÓ, QUÉ TIENE EN CAMBIO PARA UN HOMBRE...¿ENTIENDE? POR ESO ES INTERESANTE PREGUNTAR. LAS ÚLTIMAS DOS Y TERMINAMOS. VEAMOS, VIMOS DONDE HAN ESTUDIADO, CÓMO HAN DESCRITOS SUS COLEGIOS, CIERTAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR, DE UNA BUENA PRÁCTICA. CUANDO UDS. HAN IDO EN DISTINTAS ASIGNATURAS, AHORA NO SOLAMENTE LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS, TAMBIÉN, PERO NO SOLAMENTE, ¿HAN TENIDO LA OPCIÓN DE PODER EXPLICITAR ESTE MODELO QUE VAN ARMANDO EN EL PROCESO DE FORMACIÓN? DE ¿QUÉ? ¿CÓMO? M, ¿QUÉ? Y ¿CÓMO? P VAN A SER PROFESORES. O ES ALGO EN QUE NO HAY TIEMPO DE REPENTE, PARA SENTARSE A CONVERSAR ESTO MISMO, ES DECIR, CON “X” PROFESOR DE “X” ASIGNATURA, “SABE QUE PARA MÍ, LAS EXPERIENCIAS DE VIDA, LAS

EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA O DE TRABAJOS, YO CREO QUE ME LLEVAN A YO CREO QUE SÍ VOY A HACER UNA BUENA PRÁCTICA” O UD.... YO CREO QUE ESTO, PERO TAMBIÉN ESTO OTRO. ¿HAY ESE ESPACIO? O ESTE MODELO LO VAN CONSTRUYENDO SOLITOS? O ¿HAN EXPLICITADOS EN OTRAS OPCIONES?

M: según mi experiencia, no he visto mucho ese espacio. Sin embargo, creo que uno se lo puede formar solito, por ejemplo yo he tenido la oportunidad de conversar con Miss A M y ella siempre ha sido paciente y conversa con nosotros y nos da todos los consejos y todo. Y con ella yo he tenido la posibilidad de conversar estos temas, pero de que podamos tener la posibilidad de juntar a todos los profesores a conversar o discutir el tema, no.

INVESTIGADORA: Y A M, ¿EN ESTA ASIGNATURA O EN PRÁCTICA?

M: No, ella está súper dispuesta a atender a cualquiera que vaya a su oficina y la ...

P: o sea, esta es una instancia explícita para que podamos hablar sobre esto, sobre cómo estamos haciendo nuestro rol y para poder potenciar lo que estamos haciendo bien y para poder mejorar lo que estamos fallando, pero por ejemplo, Miss A M siempre está muy dispuesta a recibir a cualquiera estudiante a su oficina y poder hablar. Pero más espacios, no existen. Los espacios, yo creo que uno se los hace, porque yo en otras oportunidades también he conversado con otros profesores y ¿qué trato de hacer yo?, de los profesores que para mí son los que más han llegado

a mí, trato de seguir el ejemplo de ellos, me gustaría tener esta característica de este profesor, o esta otra o también me gustaría nunca, nunca ser como éste profesor.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE ESA SELECCIÓN P? ¿QUÉ HACE QUE UD. DIGA “DE ESTE PROFESOR QUIERO TOMAR ESTO Y DE ESTE...”

P: nada... (risa) Lo que ellos... el resultado que ellos tienen en mí, si ellos son... si su enseñar es efectivo. Si les funciona o no les funciona, según mi punto de vista. Entonces digo, quiero ser como él porque me gustaría tal vez tener alumnos que les funcione tanto como su quehacer funcionó en mí. En el fondo son prejuicios míos (risa)

INVESTIGADORA: NO ES QUE...

M: mira, muchas cosas más, yo creo que uno se ve reflejado de ciertas formas, perdón, en el momento en que está haciendo clases, ve reflejado en uno el ...no sé, comportamiento, las estrategias que usó quizás cualquier profesor que uno tuvo, por lo que ello ocasionaba en uno en el momento en que uno era estudiante. Yo también digo que hay profesores que jamás sería como ellos, ¿por qué? Porque lo ocasionado en mí no fue positivo, sino que yo en el momento quizás aprendí, pero aprendí quizás porque en el momento tenía que aprobar una o algún interés personal. Pero hay profesores que uno dice, me encanta, me encanta, incluso en cosas tan pequeñas como el comportamiento o algo tan importante como los

valores. A lo mejor, quizás, a lo mejor, no se no era tan bueno metodológicamente como los otros profesores, pero hay cosas que tienen algunos profesores que a uno lo marcan y las mantienes después y tratas de ponerlas en práctica, de hecho a mi me ha pasado mucho.

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ENTIENDO, ENTIENDO... DÉJEME VER SI ME FALTA ALGO , NO NADA MÁS, GRACIAS A AMBOS.

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR)

Lo primero es dentro de las labores que yo tengo en la sala de clases, una es entregar material como apoyo ... hay distintos pasos dentro de mi práctica, y el primer paso, que era una práctica de ayudantía, era apoyar la labor del docente, en qué sentido? Entregar material, cuando la miss, Miss M N seguía entregando las instrucciones o explicando algo, yo entregaba el material, cuando ella aún sigue explicando otro contenido, yo atendía las dudas o consultas de mis alumnos, me iba moviendo yo por la sala, con tal... la idea era apoyar la clase y no frenar la clase por uno o dos alumnos. Apoyaba al profesor, hacía entrega el material, revisión ejercicios en clase.

Fuera de eso, había otro compromiso que uno tiene con el profesor que está a cargo de uno, que es el apoyo que uno le entrega fuera de la sala de clases, eso tiene que ver con material con apoyo de material cuando necesitan material para las clases ellos (otras no necesariamente la que tienen a cargo en su práctica), pero no eran como una responsabilidad eran como un favor tú tienes este material tiene

este otro y como uno trata de armarse tan bien de material para que no le falte nada, y también la revisión de trabajos y pruebas que no necesariamente es del curso que me corresponde.

INVESTIGADORA: Y ESA REVISIÓN DE TRABAJO O DE PRUEBAS ES GUIADA POR ELLA ¿CÓMO ES EL PROCESO?

En media lo que he revisado hasta ahora son pruebas, de mi curso y de otros son las que cursos, cada vez que he tenido que revisar me entregan el “*master copy*” y tengo que basarme en eso porque son pruebas objetivas, y las partes de preguntas abiertas yo las dejo para que las revisen ellas porque ellas conocen a los alumnos.

En básica he tenido que revisar pruebas de mi curso, de otros cursos también, también de la misma manera y también he tenido que revisar trabajos, por ejemplo de mi grupo de música favorito, un robot, de lo que va a hacer el robot..., para ese tipo de trabajo he tenido que yo diseñar yo una plantilla de evaluación con la “*criteria*” que yo crea, con el “*grammar contents*”, pero yo tengo que diseñarlo, como apoyo lo diseñé y a la profesora de básica le gustó mucho entonces como que lo aplicó a todos los cursos, de hecho fui a cursos con los que no estoy trabajando para exponer la plantilla de evaluación y presentársela a los alumnos para explicarle que “nosotros” (la profesora y yo) íbamos a evaluar los trabajos de ellos. Entonces eso es del apoyo que uno hace fuera de la clase a los profesores.

Entonces revisión de pruebas, confección de actividades además participar con las actividades que el colegio ha organizado, como por ejemplo ahora en las fiestas patrias se organizó una feria costumbrista puede ser o hubo un acto también y tuvimos que asistir en presencia y asistir cuando ellos necesitaran algo, que cuidar a un curso que ordenar a tal un curso, lo que hasta ahora ha sido la experiencia que he tenido en el colegio ha sido bastante positiva.

Además asistir a reunión de apoderados, porque tengo que cumplir el rol de profesor jefe, y he asistido a la reunión de apoderados en dos ocasiones nos piden mínimo una vez, con una vez era suficiente (asistir significa: ir presenciar y tal vez apoyar); la primera vez fui observé o sea solamente hice acto de presencia y solamente observe porque tengo que completar una planilla (de observación) y se me presentó a los apoderados para que supieran quien iba a ser el practicante que iba a estar con sus hijos, y en la segunda reunión fui y hablamos de... dentro de las tareas que estoy realizando una ayudante de matemáticas, a mis alumnos porque tienen problemas, hay un grupo que tiene problemas en matemáticas y es un muy buen curso entonces se preocupan mucho, son obsesivos con las buenas notas, lo que no digo que no esté bien, pero se preocupan mucho... entonces el estar obsesivo por las buenas notas, como que les afecta en el ánimo en la autoestima, entonces me interesa también que les vaya bien o que se sientan cómodos o conformes con lo que ellos hicieron ya, como una forma también de apoyarlos es que estoy haciendo esta ayudantía de matemáticas, cuando termina la clase de ellos los días martes a las dos de la tarde nos quedamos hasta las tres, tres y media. (Voluntario de su parte), si la profesora lo expuso el problema que

ellos tenían en asamblea de curso, yo revisé el libro de clase y vi los contenidos que estaban viendo y dije: ah ya los manejo, y después hablé con la profesora si le parecía, que le pareció muy buena idea, hablé después yo con el curso y también les pareció una muy buena idea, he estado trabajando hasta ahora con algunos alumnos, entonces la profesora lo que hizo fue hablar de eso o sea en el fondo decir, que yo lo estaba haciendo y después yo empecé a hablar de lo que he estado haciendo que había significado hasta ahora que había algunos alumnos que no necesitaban la ayudantía y que por eso no venían lo que me parecía bien, pero que había otros que yo creía que necesitaban pero que no estaban viniendo, entonces que ellos se preocuparan de hablar con sus hijos y que vieran qué estaba pasando y que vieran si estaban interesados o no y hablé, di algunos ejemplos de alumnos que les cuesta mucho, de hecho la primera prueba que tuvimos tres clases y hay un alumno que le cuesta mucho matemáticas, que si bien no tiene problemas limítrofes, se demora más, es más lento pero entiende. Con él estuve trabajando, de todos los alumnos con los que trabajé fue el que mejor respondió en el sentido de que fue el que más cumplió, digamos, fue el único que hacía los ejercicios que yo le enviaba por correo, fue el que siempre asistió, cuando nos juntamos etc. Y a la hora de la prueba fue el único que obtuvo un siete, el único que obtuvo un siete y de hecho se dudó de su nota, otra profesora que ni siquiera le hacía ese ramo esa asignatura dudó de su nota y yo lo defendí, yo le dije no puedes decir que el alumno es limítrofe si yo trabajé con él y fue el que cumplió etc., etc. La cosa es que decir eso en clase a los apoderados y destacar la responsabilidad de este alumno, hace que los papás sientan de que el trabajo que están haciendo sus hijos y el trabajo o el apoyo que les estoy dando yo es realmente importante, entonces

tienen que preocuparse, porque alumnos que ha participado en concurso o competencias pero de física y química a nivel regional y han sacado buenos puntajes, aún así no sacaron un siete en esta prueba de matemáticas de sistema de ecuaciones que era fácil y viene este alumno y se lo saca un siete y es el único, si es destacable entonces quería notarlo y que ellos lo supieran y parece que sirvió porque después todo se fueron a comentarme de qué mi hijo asiste, mi hijo no asiste, yo voy a hablar con él.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ FUE IMPORTANTE HACER NOTAR ESO A LOS APODERADOS?

Es que cualquier alumno que se esfuerce y demuestre interés en lo que sea, en este caso en una asignatura, en lo que sea va a obtener buenos resultados,

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LO RELACIONA CON UNA TAREA?

La de apoyar tal vez, si hay algo más allá sería analizarlo, no? Tal vez comunicar a los apoderados los buenos resultados de sus alumnos, comunicar los logros a los apoderados.

A ver, la asistencia a reunión de apoderados, realizar la ayudantía de matemáticas, confeccionar las clases de orientación, porque nuestra práctica es de inglés de orientación y de jefatura. En orientación, como responsabilidad tenemos que planear unidades de cuatro a seis clases, nosotros, (M y yo) hemos empezado recién esta

semana la unidad se llama, SUEÑOS Y ADICCIONES, sobre las drogas y... pero antes de que empezáramos la unidad la profesoras daban por hecho que nosotros teníamos que hacernos cargo del curso entonces para cada semana nosotros teníamos que planear actividades que eran parte de la unidad y planear actividades significaba buscar material porque nosotros en inglés tenemos en qué apoyarnos hay un programa hay un libro y hay una profesora pero en orientación podíamos hacer muchas cosas pero aún no estamos preparados porque ese se suponía que era el tiempo de observación, ya? Pero aún así nos hicimos cargo de planeamos algo así de tres o cuatro semanas, no me acuerdo bien tres o cuatro clases de orientación basándonos en lo que ellos esperaba de nosotros que era que nosotros hiciéramos alguna clase entretenida interesante que tuviera que ver con el Padre Hurtado y con la solidaridad y así que planificamos tres o cuatro clases que estaban enlazados con los valores. (Es un colegio confesional Católico, igual hay algunas personas que no son ni siquiera cristianas, no son católicos).

Luego tuvimos que reemplazar a algunos profesores que no eran parte...en el fondo apoyar al colegio, no a los profesores, sino apoyar al colegio nos pidieron hacer algunos reemplazos tomar algunas pruebas que dentro del colegio pero que no eran nuestros profesores guías que ni siquiera eran de nuestros cursos y que no eran tampoco de la asignatura, era un apoyo al colegio, tomamos las pruebas y luego las devolvíamos, no las revisábamos ni nada, además nos hicimos cargo, o sea, me hice cargo de algunos tests en orientación que había que hacer, nos entregaron a nosotros y nosotros hemos tenido que, digo la profesora jefe y yo, hemos tenido que estar acomodando el test, no el test, sino los horarios para que

ellos puedan completarlo porque son test de 168 preguntas, entonces en una hora en dos horas de orientación no alcanzan, entonces nosotros les ayudamos, claro si les ayudamos a ellos para que primero lo hicieran bien, rápido pero bien y a los que no alcanzaban para que los pudieran acomodar en otras asignaturas. Eso... y hasta ahora no sé qué otra actividad sea distinta a eso.

INVESTIGADORA: A VER YO HE IDO HACIENDO UNA ORGANIZACIÓN DE CÓMO LO HA IDO PLANTEANDO: USTED PARTIÓ POR ALGUNAS ACTIVIDADES, PREVIAS A LA PRÁCTICA, DESPUÉS FUERON ACTIVIDADES FUERA DE LA SALA DE CLASE (DE APOYO A LOS PROFESORES) DESPUÉS ALGUNAS EN LA SALA DE CLASES QUE TIENEN QUE VER CON ORIENTACIÓN Y ¿ALGUNA QUE TENGA QUE VER CON INGLÉS Y DENTRO DE LA SALA DE CLASE?

No he dicho nada parece de eso, bueno primero la planificación de las clases, la organización, las actividades, es que eso nombrarlos resulta obvio

INVESTIGADORA: PERO A VER DENTRO DE UNA CLASE COMÚN Y CORRIENTE HAY ACTIVIDADES OBVIAS COMO LA SECUENCIA DIDÁCTICA. PERO ¿HAY OTRAS TAREAS QUE UD HA HECHO Y QUE NO HA CONTEMPLADO Y QUE QUIERA MENCIONARLAS POR ALGUNA RAZÓN EN PARTICULAR?

Por ejemplo, tenemos una secuencia en general, que tiene una motivación, etc, lo que es lo teóricamente ideal, pero dentro de eso hay estudiantes reales, ha tenido que generar tareas que ha tenido que crear.

He tenido que, porque claro hay alumnos que aprenden más rápido que otros que les cuesta menos y como ellos son tan quisquillosos con quién aprende más, quién aprende menos, quien saca mejor nota... ellos si yo les entrego por ejemplo una guía con aprendizaje diferenciados, que tal vez van a prender lo mismo pero de una forma distinta tal vez más fácil para algunos alumnos, ellos se van a sentir ofendidos y no apoyados, porque para ellos en notas es el mejor curso del colegio, el segundo medio A, entonces son muy quisquillosos en cuanto a las notas en promedios, en bajarla y si pueden sacar en cara que yo soy alumno/profesor en práctica con tal de ellos apoyar su baja de notas lo van a hacer, para justificar su baja nota lo van a ser porque para ellos eso es más importante. Yo quiero que ellos estén cómodos, que estén bien, que estén felices, entonces como quiero que aprendan no voy a hacer una guía diferenciada, entonces de qué forma puedo apoyar a la gente que le cuesta más? Estando más cerca de ellos, sin necesidad que me estén llamando los alumnos los alumnos yo tengo diferenciado quienes son los que les cuesta más, pero no es un prejuicio sino que me doy cuenta a quien le cuesta más, y me acerco a ellos, sin que me llamen, y cuando estoy seguro de que la respuesta que tienen es la correcta y estoy adelante y antes vi como habían respondido todo el ejercicio, les pregunto a ellos con tal que ellos digan delante del curso la respuesta correcta con el fin de crear no sé seguridad, hacerlos sentir un

poco más cómodos dentro el curso, hacerlos sentir un poco más “*winner*” dentro del curso.

INVESTIGADORA: USTED ¿SE HA DADO CUENTA TODA UNA ESTRATEGIA QUE HA PREPARADO PARA APOYAR A SUS ESTUDIANTES? ¿ESTÁ TRATANDO QUE ELLOS SEAN FELICES SIN QUE SE DEN CUENTA?

No lo había pensado, a nivel inconsciente, no quiero que se sientan incómodos, porque si es típico que se diga que el que necesita ayuda levante la mano y yo voy, pero tal vez a ellos les incomodaría levantar la mano en la misma clase más de cuatro veces.

INVESTIGADORA: ¿Y A USTED LE INCOMODA QUE A ELLOS LES INCOMODE?

Por supuesto, porque son mis alumnos y quiero que se sientan cómodos en mi sala de clases.

INVESTIGADORA: Y QUE YO RECONOZCO QUE NO SÉ, FRENTE A ALGUIEN ESO ¿ES NEGATIVO?

No para nada, desde mi punto de vista no...

INVESTIGADORA: PERO EL EFECTO DE SUS ESTUDIANTES ES LO QUE ME LLAMA LA ATENCIÓN

Trato de acomodarme, siempre si yo sé que a ellos les incomode, no quiero que le incomode,

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ? Y ¿QUÉ PASARÍA SI TIENE QUE ENSEÑAR ALGO QUE HAGA SE SIENTAN INCÓMODOS?

Porque quiero que estén gratos, ellos no se sienten incómodos por el contenido, y ni siquiera por lo que yo puedo hacer, sino por lo que sus compañeros hace y por ejemplo yo podría actuar de dos maneras completamente distintas y tal vez puedo obtener el mismo producto, pero el producto en cuanto a nota y contenido, pero el proceso podría ser distinto y de hecho va a ser distinto, que en no va a ser el que ellos no van a estar cómodos y por lo tanto no felices y otro en el que van a estar más cómodos más relajados y se lo van a aprender de mejor manera y tal vez van a tener un mejor recuerdo de lo que fue ese contenido.

INVESTIGADORA: Y PARA ESO ¿HA HECHO LA ESTRATEGIA?

Claro para que ellos se sientan más cómodos, para que se sientan más cómodos y hay personas a las que me tengo que cercar más de cinco veces, para preguntarles: hiciste el ejercicio cómo está? Se entendió bien y si a esto lo cambio aquí y allá? Qué crees tú, ah ya? Entonces de una u otra manera los voy ayudando.

PERSONAS.

Bueno en general con todas las personas que están en el colegio:

1. que son los alumnos,
2. los profesores de inglés, con el departamento de inglés,
3. mucho con la profesora jefe, de hecho hemos trabajado juntos en muchas actividades, me ha comentado mucho de los problemas de algunos alumnos como para yo los pueda entender mejor, ella es profesora de arte, pero entonces hemos tenido una muy, muy buena comunicación con la profesora jefe, además que ha valorado mucho práctica o lo que yo he hecho dentro del curso, lo que yo he aportado entonces lo que yo siento que lo ha valorado y por valorarlo tanto yo creo que ha actuado muy bien y me ha apoyado, me ha entregado mucho apoyo, me siento súper apoyado por ella, de hecho esa vez que estuvimos en la reunión de apoderados, me hizo notar que estaba muy agradecida por lo que yo estaba haciendo a través de un montón de halagos que me hicieron sentir un poco incómodo dentro de los apoderados,

La secretaria del colegio que para mí es fundamental, de hecho que a veces me incomoda incomodarla tanto, pero ella tiene que hacerlo porque si alguien tiene que imprimir las cosas y las tiene que imprimir ella, yo Miss G envié una guía y ella ya profesor, siempre tiene la mejor disposición pero me molesta que ... molestarla, pero aunque la imprima yo en mi casa, las traigo y Miss G necesito estas copias y qué se yo, o tal vez la molesto menos que otros profesores o que otros practicantes, pero me da lo mismo lo que pasa es que yo siento que yo la estoy molestando mucho y no me gustaría incomodarla.

Lo auxiliares, que ya de varios me sé el nombre y la idea es saludarlos por el nombre también es gente muy agradable con la que he tenido que compartir que me hacen notar también su simpatía

Y con los apoderados, con los apoderados que en las reuniones de apoderados y en la actividad que se hizo para fiestas patrias en esas tres oportunidades se acercan a mí para saludarme, preguntarme acerca de su hijo, para decirme que el alumno le ha comentado algo sobre mí.

INVESTIGADORA: ¿HA TENIDO LA OPORTUNIDAD DE ACTUAR CON DIRECTORES, JEFES DE UTP?

Con la Directora claro, pero un par de saludos, los saludos correspondientes, los saludos formales, pero nunca más allá de una conversación, sólo una vez que me pidió un plumón para escribir en la sala de profesores y me comentó algo, pero no le entendí pero no quise preguntar de nuevo, pero nunca... eh ella en sí no es muy cercana a ninguno de los profesores porque ella siempre está en su oficina y yo si no estoy en la sala de profesores, estoy en la sala con mis alumnos, entonces cuando nos encontramos es buenas tardes, hasta luego, qué se yo!

Con los profesores de inglés si con todos, son cuatro (tres o cuatro)

Con los otros directivos, ellos me han citado a su oficina cuando han necesitado de horarios libres míos para que yo pueda apoyar al colegio ya?, ver mis horarios en

los que yo les podría apoyar en caso que faltara alguien, algún profesor y otra vez me llamaron de nuevo para hacerme saber que el horario que me estaban pidiendo ellos era para que yo permaneciera en el colegio, ya entonces yo tenía que estar esperando y ver si faltaba alguien o no para poder apoyarlos, a lo que yo obviamente dije que no, yo les dije que les podía apoyar siempre pero que no podía estar siempre en el colegio.

INVESTIGADORA: CUANDO USTED LLEGÓ AL COLEGIO, ¿QUIEN LE FUE MOSTRANDO LA INFORMACIÓN?

La profesora jefe y la profesora guía, mi profesora de inglés que son bastante cercanas, he tenido muy buena relación con ambas y en cuanto al funcionamiento del colegio y lo que tiene que ver con inglés me ha ayudado mi profesora guía y el funcionamiento del colegio en general lo que no tiene que ver necesariamente con el funcionamiento de ninguna asignatura es la profesora jefe del curso del que estoy a cargo que es el segundo medio A. En general, en principio ellas, en principio...pero todos los profesores o las secretarias o los auxiliares de una u otra manera tratan de apoyar lo que los practicantes hacemos en el colegio, porque es un colegio al que siempre van practicantes y siempre han tenido muy buenos resultados con los practicantes que ha llegado, entonces saben que apoyarlos también es apoyar al colegio, tal vez por eso yo creo que es el apoyo.

CONTEXTO

Yo lo nombré, lo identifico como el colegio Santo Tomás del Valle, un colegio católico, de nivel socio económico medio alto, es un colegio particular subvencionado que se encuentra en un sector acomodado de La XXXX, la ubicación que tiene, que está rodeado por casas particulares en su mayoría, al frente del colegio está la segunda parte del colegio, la básica del colegio, hay me parece dos o tres colegios que están relativamente cerca, pero no es un lugar industrial donde haya negocio o mucha bulla, la mayoría son casas particulares.

Lo que ellos buscan primero es inculcar mucho los valores católicos, de hecho dan un mes de trabajo para cada valor, de hecho el mes en que ingresé al colegio era la solidaridad, en septiembre fue el patriotismo, y este mes octubre me parece que nos dejaron trabajando con las drogas y vamos a planear todas las actividades en base a eso, yo hablo en primera persona plural porque trabajo con M, de hecho nos han pedido que trabajemos juntos. Entonces es un colegio que quiere alumnos con muchos valores cristianos o católicos, además les interesan muchos los puntajes que los alumnos puedan sacar o el lugar que puedan obtener dentro le ranking para la PSU, les interesa bastante que si bien no aparece muy explícito en la misión que ellos tienen, pero si es lo que yo noto en el trabajo que hacen los profesores, de hecho hoy mismo una colega de matemáticas se quejaba que no consideraba práctico ni justo el que estuvieran haciendo tantos ensayo de PSU, porque estaba haciendo el séptimo ensayo de PSU del semestre(me parece, no sé) y ella no acaba de revisar el segundo, entonces no encontraba justo ni para los profesores ni

para los alumnos, y que no era práctico en el fondo no era efectivo no sé los directivos deben pensar que ese tipo de práctica los lleva a que mejoren, no sé.

En general alumnos con valores cristianos, católicos y mis alumnos, son alumnos muy "talkative", muy conversadores y a mí me cuesta entenderlos en ese sentido, porque cuando quiero que me presten atención, quiero que me presten atención, quizá no que me pongan atención, que se sienten bien, que me miren y que tal vez que no me pongan cara de cara de oh que interesante lo que dice el profesor! pero que la menos estén atentos a lo que estoy diciendo y me cuesta entender el que ellos ahora entienden sin necesidad de estar mirando, pueden estar leyendo, conversando escuchándome y escuchando música y me están entendiendo de la misma manera.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LOGRÓ ENTENDER ESO USTED?

Me lo comentó mi profesora guía de inglés y recién me di cuenta de que si, si y fue hace una o dos semanas atrás y me di cuenta que si mi hermano de cuatro (cinco) años maneja todos los controles de la casa, su celular, entonces claro estamos en otra era y me doy cuenta de que cada vez estamos cambiando pero más rápido, los cambios son más grandes y son más rápidos y no sé yo puedo decir que yo sí soy del siglo pasado, efectivamente soy del siglo pasado pero parece que todavía no salgo del 2000 digo, eso, son alumnos muy "Cléber", muy "clever" y lo demuestran siempre, les gusta demostrarlo y les gusta que los profesores sepan que ellos son los mejores en notas, los mejores en notas. Claro, entonces eso como que me

choca en el fondo un poquito porque no es lo que yo quiero para un curso y claro o sea yo puedo y me gustaría tener un curso con las mejores notas, pero no es lo que yo pueda valorar, ya? Por ejemplo yo a ellos no los valoro porque tienen las mejores notas, los mejores promedios, para nada.

Con el séptimo he compartido mucho menos porque tengo menos horas de inglés con ellos, pero son alumnos que yo siento al menos que quieren ser tomados en cuenta que tienen mucho que decir pero que tienen poco espacio para decirlo, pero en sí son el mismo tipo de alumno que no se desorden mucho, que son muy conversadores pero que necesitan que estén de vez en cuando diciéndoles silencio, silencio, silencio, de vez en cuando digo yo, y es cada quince minutos, porque si no empiezan a conversar a conversar porque pueden hacer muchas cosas y dentro de esas muchas cosas que pueden hacer también pueden estar escuchando al profesor y entendiendo todo lo que el profesor dice, pero como para mí esa no es la manera, me cuesta hacer, me cuesta entenderlo porque para mí no es así.

CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS

Primero lo que he aprendido es a conocer a mis alumnos y a darme cuenta de que bueno, conocer a mis alumnos para tener una mejor comunicación y un mejor trato, ya? De que yo soy una persona, yo como profesor soy una persona, que ellos en mi caso son 29, lo ideal sería y de hecho es de esta manera, que yo me acomode a ellos, pero ellos como grupo, ya? Lo que yo pienso, pero en vez de acomodarme yo

a ellos como grupo he sentido de que lo más justo para todos es de que yo me acomode a ellos pero como individuos, no como grupo curso, ya? A lo mejor el grupo curso está acostumbrado a este tipo de profesor, pero tal vez Juanito está acostumbrado a otro, María a otro, tal vez juntos necesitan a una persona a un ideal de persona pero en forma individual necesitan a un distinto tipos de personas, entonces he tratado de identificar el tipo de alumno para que ellos se sientan más cómodos conmigo pero en forma individual, (identificando a sus estudiantes) y me he preocupado de eso porque yo siento que es importante que ellos se sientan cómodos con el profesor, por ejemplo yo tuve una prueba oral con ellos y todos estaban muy temerosos de la prueba oral, entonces mientras la profesor guía estaba en la sala de clases haciendo una actividad, un *quiz* no me acuerdo bien, haciendo una actividad de hoja de "*handout*" , ellos iban saliendo de a uno al pasillo, ya? Al pasillo bien agradable y ahí yo tenía mi mesa un computador donde anotaba todas las cosas y creábamos un diálogo de temas que ya habíamos hablado, teníamos tres tipos de diálogos y ellos elegían el tipo de diálogo que les fuera más cómodo o para el que habían estudiado más, para el que tenían más patrones, cierto, y salió un alumno que en inglés le ha costado mucho y yo vi al principio cuando yo ingresé, cuando yo era observador de la clase que desordenaba mucho que hablaba mucho, que no demostraba interés y que no hacía lo que tenía que hacer en clase, yo me acercaba a él no lo retaba pero me acercaba y Ale no estás trabajando, Ale lo esto lo otro, que se yo, bueno el punto es que hoy por primera vez desde que ingresé al colegio tengo la oportunidad de hablar con él cara a cara y que no esté nadie más escuchando y lo primero antes de empezar la prueba y decirle que es lo que yo le estaba pidiendo, lo felicité porque me había dado cuenta de que

lo que yo había visto al principio había cambiado completamente, entonces lo que yo quería saber era si es que él lo había planeado así, o sea si es que él realmente estaba, si uno de sus propósitos era mejorar o si esto nació o si el interés nació de repente y me hizo sentir muy bien el hecho que él nadie le había dicho, claro de que él estaba mejorando mucho, profesor yo necesito sacarme ahora buenas notas, me dijo y estoy más preocupado de hecho me cambio de asiento, me siento con otras personas cuando la bulla es mucho , trato de no molestar, hago las tareas, me dijo todo lo que yo si me he dado cuenta que he hecho y nada lo felicité por eso por lo que había estado haciendo y le dije que yo si me daba cuenta y valoro mucho lo que estás haciendo porque el único que va a recibir todos esos beneficios vas a ser tú, el único beneficiado vas a ser tú, así que me parece muy bien que lo esté haciendo y te felicito. Claro esto lo estoy haciendo ahora pero esto lleva un trabajo detrás que fue observarlo durante todo este periodo para ver cuánto él ha estado avanzando y él es uno de los alumnos que trato de ayudar y cuando yo sé que tiene respuestas buenas le pregunto para que se sienta más cómodo y para que los mismos alumnos empiecen a pensar, los mismos compañeros empiecen a pensar de él: “ay que sabe él” no sé cómo que me interesa que se sienta cómodo él también, no lo hago con todos los alumnos, sería un mega trabajo, mejor dicho, me costaría mucho, tal vez yo creo, trato de hacerlo con la mayoría o tal vez con los que yo creo que lo necesitan. De identificar para poder ayudar y apoyar.

Dentro de que más he aprendido, he aprendido a organizar las planificaciones de clase que si bien antes las hacía pero una cosa es escribir y otra cosa es hacer en el momento, cierto? y dentro de esto me he llevado muchas sorpresas de cosas que

yo creen planificación de que llevan mucho tiempo en la práctica me llevan mucho más tiempo, en cosas que yo creo que van a demorar mucho en la práctica se demoran nada, entonces lo que yo pueda pensar o los prejuicios que yo pueda tener con una actividad a veces no tienen nada que ver con la realidad o cuán rápido lo pueden hacer ellos, mis alumnos lo pueden responder o entender, pero eso sí se aprende en la práctica.

También he aprendido a identificar a los alumnos que no estudian, bueno a identificar a mis alumnos... pero así como hay alumnos que se esfuerzan y no les resulta mucho hay algunos que no se esfuerzan para nada y les resulta todo, también hay otros que no se esfuerzan y no les resulta nada y van obteniendo malas notas y son alumnos a los que yo les he dicho más de algunas veces que uno de mis intereses es que ellos aprendan, aprendan que aprendan y que voy a hacer todo lo que esté a mi alcance para ayudarlos o apoyarlos pero siempre y cuando yo vea esfuerzo, pero si yo estoy explicando algo o si estoy ejercitando algo y ellos no ponen atención, no trabajan, en el fondo me ignoran totalmente en la sala, yo no los puedo apoyar, no los puedo ayudar, así que lo que he estado haciendo, lo que he estado aprendiendo es a identificarlos a ver cuáles son las características que tienen tal vez en el fondo también es ser un poco prejuicioso, pero es necesario porque yo no los conozco. Tal vez el principio puede haber sido antes pero después de un tiempo que ya nos vemos ocho horas a la semana (de lunes a viernes pero los miércoles no) entonces ya tiene un poco más de fundamento el prejuicio, entonces yo les decía a ellos cuando les entregue la primera nota, yo les decía y ustedes hagan un gráfico de cuáles son los alumnos a los que les estoy que pongan atención que se sienten bien porque eso es lo que yo siempre llamo la atención, que

se sienten bien y que guarden silencio y a los alumnos que más llamo la atención que más nombro en la sala de clases son los que obtuvieron peores resultados en la prueba y es porque ya hice la relación: no están prestando atención y si no prestan atención no están entendiendo y si no entienden les va a ir mal en cualquier prueba, porque además que no quieren estudiar porque se aburren cuando estudian, porque? Porque cualquiera se va a aburrir estudiando algo que no entiende, entonces una cosa va relacionada con la otra les explicaba yo y por eso para mí y no es de "viejo bruto" les decía yo, de "viejo mañoso" que quiero que nadie meta bulla, simplemente porque yo sé que si usted mete bulla, se siente mal, está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo le puedo estar explicando. Yo puedo entender que algunas veces no quieran poner atención, que algunas veces estén aburridos, que algunas veces tengan sueño pero no siempre, un par de clases, pero cuando ya es algo constante es algo que va a perjudicarlo.

A convivir en armonía con mis colegas, porque es una cosa como que me pasaba en el principio de la práctica de observación, agosto los primeros días de septiembre. Estaba en la sala de profesores y nos atendían muy bien, colegas sírvase un té, un café, etc. pero eso para mí no es mucha convivencia, simplemente recibir bien a la visita, ya? Que era que hacía lo que correspondía, pero hasta ahora la convivencia ya es convivencia, ya no tienen que ser amables porque tiene que serlo, simplemente son porque les nace, simplemente porque soy de su simpatía porque soy de su agrado, se comportan súper bien, ya hablo con muchos colegas, hablamos de cosas que no tienen nada que ver con la sala de clases, se vive un rico ambiente (eso es importante), no es lo que yo siento si, de parte de la dirección en

general, no es a mi sino a los profesores, para mi están como divididos, yo los veo así tienen como intereses distintos, entonces por lo mismo los directivos como que no se aparecen mucho por la sala de profesores, yo creo porque también se sienten un poco ajenos o tal vez observados, no sé, pero esos son rollos míos, pero al menos hasta ahora la convivencia con los colegas ha sido súper, muy, muy buena con la mayoría. De hecho a veces cuando no entienden cosas en los computadores que hay ahí, me piden ayuda a mí. “colega por favor me puede ayudar en esto, entiende esto, como hacer esto”, claro les digo yo, claro, claro.

El otro punto es organizar y confeccionar mejor las pruebas, porque si bien yo tenía una plantilla de prueba, cómo debía ser una prueba con los objetivos bien planteados, aquí son mucho más exigentes en la confección de pruebas, entonces a mí me ha servido mucho porque yo lo aplico también al otro lugar donde estoy trabajando, también lo llevo a los adultos y lo aplico ahí, porque así me doy cuenta que el vocabulario tiene que tener tanto puntaje, que los objetivos tienen que estar pero muy bien identificados y tiene que tener relación directa entre objetivos y los diferente ítems que uno va poniendo en la prueba y que hay ciertas partes, ciertos ítems de la prueba que tiene que tener mucho más puntaje que otro, pero son cosas que claro yo tal vez no podría suponer pero ya que me lo están exigiendo, ah sí ya si o tiene que ser así y claro ahora como que todo tiene lógica.

He aprendido el funcionamiento del establecimiento, cumplir con fechas, cumplir con ciertos requisitos, si yo quiero conseguirme un data show o la sala de audio visual o cualquier cosa que quiero pedir, tengo que calendarizarla con anticipación, las pruebas tengo que entregarlas con mucha anticipación al menos una semana para que mi profesora la analice para que me diga si está bien o está mal, pero luego

para que la apruebe el profesor, el jefe de UTP, para que le saquen las copias, entonces son mucho los pasos que se tienen que seguir y por eso todo, todo tiene que ser con mucho tiempo y ese funcionamiento en general uno tiene que aprenderlo, porque en el fondo son reglas que yo tengo que seguir.

¿Qué más he aprendido? Creo que he aprendido muchas cosas más pero no las he anotado pero no es porque no las haya notado sino porque creo que no soy consciente de ellas todavía pero creo que después me voy a dar cuenta de qué más he aprendido porque ahora me doy cuenta que no pudo haber aprendido solamente esto, digo yo.

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR)

INVESTIGADORA: ESTAMOS EN LA UNIVERSIDAD XXX CON M. M NOS VA A COMENTAR ENTONCES PRIMERO DEL PUNTO 1, NO ES CIERTO QUE TENÍAMOS. IDENTIFICAR ¿QUÉ COSAS, M?

M: Teníamos que identificar las tareas que nosotros teníamos en el colegio. En la práctica, en realidad. Bueno, se las muestro, se las digo.

INVESTIGADORA: SÍ, VAMOS COMENTÁNDOLAS. SI, POR SUPUESTO.

M: Las tareas que yo tengo son que tenemos que asistir a todas las horas de inglés que el colegio tenga para los cursos que nosotros tenemos a cargo. Que en mi caso es segundo medio y quinto básico. Tenemos que asistir a todas las horas.

INVESTIGADORA: ¿EN SEGUNDO MEDIO HACÍAN OCHO?

M: Son seis horas a la semana en segundo medio y seis horas a la semana en quinto. Tenemos que asistir a todas ellas. No podemos faltar a ninguna. También tenemos que asistir a las horas de Orientación y de Asamblea, que es el Consejo de Curso de ellos y esa son una hora, una hora pedagógica de cada una.

INVESTIGADORA: ¿EN CUÁL ES PROFESOR JEFE USTED?

M: en segundo medio.

INVESTIGADORA: EN SEGUNDO MEDIO.

M: Si. También tenemos que asistir a reuniones con los profesores guías. Eso es los días martes. También es obligatoria la asistencia para nosotros dos. Tenemos que asistir a reuniones los días viernes acá con los profesores de la universidad. Todos los viernes de tres y media a seis y media. Primero empezamos con la reunión de especialidad y después tenemos la reunión de orientación y también es obligatoria. La otra cosa que tenemos que hacer planificación clase a clase. Cada clase nosotros tenemos que llevar una planificación como también tenemos que llevar los materiales necesarios para la clase. Las otras tareas que tenemos es la revisión. La revisión de las pruebas, la revisión de los trabajos. También tenemos que aplicar *tests* y tabularlos y bueno haber, tengo algunas anotadas para hacer un poco de ayuda de memoria.

INVESTIGADORA: SÍ, POR SUPUESTO. DENTRO DE ESAS TAREAS. PARA IR COMPLEMENTANDO CON UNA PREGUNTA. DENTRO DE ESAS TAREAS DE POR EJEMPLO PLANIFICAR. ¿HAY ALGUNOS PASOS ESPECÍFICOS? NO ME REFIERO DE LA PLANIFICACIÓN SINO QUE CONDUCTOS QUE DEBEN SEGUIR. ¿PLANIFICAN CON QUIÉN? ¿CON EL APOYO DE QUIÉN? ¿QUIÉN LES AYUDA?

M: Bueno, nosotros tenemos una, llevamos nuestro conocimiento de planificación según lo que nos enseña la Miss A M, pero allá tenemos que adaptarnos al tipo de planificación y al conducto que tienen los profesores guías.

INVESTIGADORA: YA...

Si nosotros planificamos y se las tenemos que mostrar a ellos.

INVESTIGADORA: AH, ESA ERA MI CONSULTA.

M: Entonces ellos nos dicen está bien o le sugiero esto para esta actividad o esto otro y ellos nos guían en eso. Así es que esa...

INVESTIGADORA: ESA ERA MI CONSULTA.

M: Sí, así es que esa es... así es como lo hacemos. Ehh... básicamente sería las tareas que tenemos. Dentro de otras cosas como llevar el libro de clases que

nosotros tenemos que hacerlo. No firmamos, pero sí tomamos la asistencia, sí ponemos lo que se realizó en la clase. Pero la persona que firma es la profesora guía. Nosotros no firmamos.

INVESTIGADORA: ¿EN ESTE CASO ES M N?

M: En este caso es Miss M N y Miss M R y en el caso de Orientación es nuestra profesora de la especialidad que Miss V.

INVESTIGADORA: ENTIENDO.

M: Eso es lo que tenemos que hacer básicamente.

INVESTIGADORA: ESAS SERÍAN LAS TAREAS EN LINEAMIENTOS GENERALES QUE USTED HA IDENTIFICADO.

M: claro.

INVESTIGADORA: PERFECTO, PERFECTO...

M: asistir, también, perdón a las reuniones de apoderados. Que me acabo de acordar a algunas reuniones de apoderados a algunos a algunos Consejos de Profesores. Si hay algún problema con algún alumno y nosotros ya hemos tomado nuestra clase, nuestra Práctica de Orientación, tenemos que asistir porque nosotros

ya estamos en... estamos llevando a cabo nuestra Práctica de Orientación, entonces nos compete a nosotros ir a la reunión de profesores. También al profesor guía, pero nosotros tenemos que estar presentes.

INVESTIGADORA: UNA CONSULTA. EL ASISTIR ES ¿ASISTIR Y AYUDAR, APOYAR O YO VOY A LA REUNIÓN DE APODERADOS Y OBSERVO, O TAMBIÉN PARTICIPAN ACTIVAMENTE? ¿CÓMO ES ESO?

M: Es que eso depende del profesor. Si es que el profesor jefe pide una ayuda, nosotros se la damos, pero normalmente él hace o ella hace en este caso hace la reunión... casi completa. Pero si nos pide una colaboración nosotros se la damos sin ningún problema.

INVESTIGADORA: MMM... ENTIENDO.

M: Esa es una de las tareas también incluso ayudarlos dentro lo que nosotros podamos a los profesores, a nuestros profesores guías tanto en la especialidad como en la orientación, siempre y cuando eso no nos perjudique en tiempo digamos en nuestra práctica en general y también ayudar al colegio. El colegio nos pide ayuda, también siempre y cuando eso no nos perjudique en el tiempo que requiera más tiempo para hacer otras actividades y que no sea tampoco en exceso.

INVESTIGADORA: ESO SE NEGOCIA ENTONCES UN POCO DEPENDIENDO DE SU DISPONIBILIDAD HORARIA.

M: Claro a nosotros en este caso nos citaron dentro de los primeros días que llegamos al colegio y nos preguntaron qué disponibilidad de horario teníamos para poder ayudarlos, colaboración al colegio y toda la onda... así es que le dimos un horario, como, son como dos horas pedagógicas a la semana más o menos en que nosotros ayudamos al colegio como retribución por la oportunidad.

INVESTIGADORA: POR EL CENTRO DE PRÁCTICA

M: Así es que eso

INVESTIGADORA: MIRE QUE INTERESANTE, INTERESANTE! BIEN, M, SIGAMOS. SI NO HAY MÁS TAREAS, VAMOS AL PUNTO 2.

M: El punto dos era: Las personas con quienes uno interactúa. En realidad con todo el mundo en el colegio. Si eso sucede. Ahora las personas con quienes más interactúo en el colegio son con la Directora, con el Jefe de UTP, en el colegio existe una persona que se llama que tiene un cargo que se llama Coordinador de Relaciones Personales, que es el tipo que ve como la disciplina en el colegio...

INVESTIGADORA: ¿EL EX INSPECTOR GENERAL?

M: Claro algo así.: Es que en ese colegio tienen unos nombres en sus cargos bien especiales, como Asamblea es Consejo de Curso. En casi todos los colegios lo llaman Consejo de Curso, allí le llaman Asamblea.

INVESTIGADORA: Y SERÍA INTERESANTE QUE TENGAN... ¿LE HA ENCONTRADO LA RAZÓN DEL POR QUÉ USTED...DEL QUE LE LLAMEN DISTINTO?

M: Nunca me he preguntado, siempre me ha... me entró la curiosidad desde el principio, pero nunca me he preguntado. A lo mejor...

INVESTIGADORA: SI PORQUE USTED ME DIJO Y YO LE PUSE AQUÍ, LE IBA A PONER "ORIENTACIÓN Y ASAMBLEA" Y AHORA QUE LO MENCIONA, CLARO.

M: Claro la Asamblea es el Consejo de Curso.

INVESTIGADORA: YA

M: No sé a lo mejor le da un... algo especial al colegio...

INVESTIGADORA: PUEDE SER, PUEDE SER. PORQUE ¿CÓMO ME DIJO QUE SE LLAMABA ESTE...?

M: Santo Tomás del Valle, el colegio?

INVESTIGADORA: NO, NO ¿EL CARGO DE ESTE QUE ME ESTABA DICIENDO?

M: Coordinador de Relaciones Personales.

INVESTIGADORA: COORDINADOR DE RELACIONES PERSONALES

M: Me llamó mucho la atención.

INVESTIGADORA: Y CUÁNDO INTERACTÚA CON ESTA PERSONA, CON PROFESOR O PROFESORA ES A RAÍZ DE QUÉ?

M: Con él poquitito. Es para ver que si yo he tenido buena relación con los chicos, si he tenido algún problema, si yo tengo buenas relaciones con los profesores, prácticamente eso. Aunque a veces nos pide cuidar los cursos, pero eso ya es otra cosa... Bueno, interactuamos con el jefe de UTP, tenemos que dejarle las pruebas para que las revise y todo lo demás, con la Orientadora, que como ya empezamos a hacer la práctica de Orientación, también hemos estado en contacto con ella ya hartas veces...

Ella nos ayuda, nos entrega material, nos colabora un poco, nos aconseja cómo debiéramos tomar, abordar algunos temas con los alumnos para que no sean tan...eh para que los chicos lo, lo entiendan bien digamos y los apoderados, no tener problemas con los apoderados. Igual en el colegio los apoderados...

INVESTIGADORA: ¿ES CONFESIONAL CATÓLICO SU...? ES EL MISMO EN QUE ESTÁ P, CONFESIONAL CATÓLICO.

M: Sí, es el mismo. De hecho trabajamos en conjunto, él tiene el Segundo A y yo el Segundo B. El colegio nos exige que los cursos tienen que..., se le tiene que pasar

lo mismo. De diferentes formas obviamente, somos personas distintas, pero tenemos que trabajar en conjunto. Por ejemplo, estamos pasando el “yo he sido”, pero tenemos que trabajarlo en conjunto. De repente unimos los cursos y hacemos una actividad más grupal digamos en un grupo más grande y al final nos acomoda mucho a los dos en realidad porque nos llevamos bien, nos apoyamos con material, trabajamos bien juntos. Bueno la otra persona es la secretaria, con ella interactuamos mucho de hecho ella es la persona encargada de sacar todas las fotocopias de las pruebas de las unidades, cualquier cosa que uno necesite se dirige a la secretaria (hay dos en básica y en media) y las dos nosotros no dirigimos mucho a ellas y como siempre andamos haciendo, como se llama las “worksheets” y las guías de trabajo, tenemos que ir donde ellas y ellas las sacan, de hecho ellas dan el visto bueno para cualquier otra fotocopia que sea de más hojas, ahí ya van a la central de fotocopiado. Al encargado de laboratorio, también cada vez que nosotros tenemos una planificación que necesitemos laboratorio, tenemos que ir donde él y pedir la hora y hacer todos los trámites para poder usar el laboratorio. Con la encargada de biblioteca, también, de repente llevamos a los chicos también, cuando los cursos son muy grandes los llevamos a la biblioteca y ahí caben todos, así que también tenemos que interactuar con ella. Con otros profesores con todo en realidad, con todos los otros profesores en un grado menor, conversamos todos los días con ellos, ellos saben que somos profesores en práctica entonces tratan de ayudar montones, de hecho es algo que me gustó mucho de ese colegio es que son súper acogedores los profesores. Con el personal no docente porque cualquier cosita, que le instalen el data, cosas así de cierta forma hay una interacción con ellos también y con los apoderados, que es inevitable y siempre tenemos que estar

hablando con ellos, uno sale y ellos nos preguntan por sus hijos entonces uno tiene que estar conversando con ellos.

He interactuado menos, con algunos profesores, con los apoderados porque eso es en las reuniones o cuando lo pillan a uno fuera del colegio cuando uno está saliendo y con el personal docente, con los que he interactuado más es con la directora, con el Jefe de UTP y con la secretaria, ellos son las personas que uno siempre tiene que estar en contacto.

CONTEXTO

Es el colegio Santo Tomas del Valle, católico, particular subvencionado de nivel socio económico medio alto, con una cantidad de alumnos no superior a seiscientos. Conozco la misión y la visión del colegio, en el informe que tenemos que realizar nosotros se nos exige la misión y la visión del colegio y no sé, ellos están muy enfocados en los valores tomasianos, creo que lo llaman ellos, que son , si no me equivoco el respeto, la superación y otro que no recuerdo muy bien, entonces ellos tratan de estar siempre recalcándoles a los chicos eso, que nosotros nos basamos en esto para seguir adelante, me llama mucho la atención también que ellos rezan todas las mañanas y yo en realidad no sé si producto de la edad o que no soy muy religioso que digamos, sin embargo respeto todas las creencias o como la gente quiera manifestarse, pero me llama mucho la atención, muchas veces me ha tocado rezar con ellos siendo yo no una persona muy católica o sea muy religiosa lo he hecho sin ningún problema, pero ellos están muy enfocados en eso en los

valores del hombre, digamos de la persona por la cual le dieron el nombre al colegio.

Tengo cursos súper especiales y los he llegado a querer mucho por lo mismo, tengo un curso el segundo D, un curso que tiene bastantes problemas familiares, no así el curso de mi compañero Pedro que ellos son bien habilositos les cuesta poco aprender y todo, el curso donde estoy yo les cuesta un poquito más aprender pero es producto de los problemas que ellos tienen y eso los conozco yo porque lo he podido ver en ellos, ellos me lo han contado muchas veces y también por las conversaciones y reuniones que tengo con la profesora guía, mi profesora de orientación (profesor jefe de ese curso). Ellos tienen bastantes problemas, muchos chicos tienen bastantes problemas con sus papás, de hecho tengo en el curso una niña que está embarazada, un chico que falleció el papá hace poco, otro chico que su papá lo maltrata, entonces es un curso bien especial, por ende como es tan especial, su personalidad es súper fuerte, todos tienen una personalidad fuerte entonces la cohesión entre ellos no es muy buena, ahí es donde uno tiene que estar tratando siempre respétense, respeto, estar recalcando todo esto de que al final son un grupo de que van a estar dos años más juntos y sabe que he sentido que lo he logrado mucho, no sé si es por mi edad también que ellos sienten que estoy más cercano a ellos, tienen harta confianza conmigo no he tenido ningún problema y ellos han tenido problema con casi todos los practicantes que ha ido y justamente ayer y tuve...

INVESTIGADORA: ENTONCES NO ES LA EDAD PORQUE SI FUERA LA EDAD SERÍAN MÁS CERCANOS A TODO LOS PRACTICANTES, QUIZÁ HAYA ALGO QUE USTED ESTÁ HACIENDO.

Puede ser un tema de empatía también, yo hablé ayer con... tuve una reunión con la profesora jefe y ella me comentó de esto, de hecho ellos subieron sus notas en inglés, orientación la empezamos hace poco entonces como que no hablamos mucho de eso pero como que ella y está viendo resultados en cuanto al ramo de inglés en cuanto a su comportamiento, en cuanto al respeto que ellos tiene, yo le hice, me recuerdo, una dinámica de grupo que se basaba en el respeto les gustó un montón, les gustó mucho se trataba de que ellos tenían que decirse las cosas buenas, cada uno cara a cara, muchos se pusieron a llorar resultó muy, muy bonita la actividad y a ellos les gustó mucho, obviamente uno después les pregunta después que les pareció la actividad y les gustó mucho, entonces ahí me tiene bien contento es un grupo bien especial pero los he aprendido a querer hartito a ellos con sus problemas...

Mi quinto es otro grupo especial si de verdad y eso es un desafío para mí, es un grupo que habla demasiado, hablan mucho, mucho y no se callan nunca, sin embargo uno tiene que ir viendo eso, a mí me encantan los niños, mucho yo los adoro tengo sobrinos los adoro a todos y de cierta forma los veo reflejados en ellos porque ellos son tan desordenados, porque son desordenados de verdad, son súper activos, pero la forma de tenerlos quietitos es a través de juegos, a ellos les gusta aprender jugando y yo siento que puedo lograr eso que puedo hacer una clase a

través de juegos, ya de repente les digo yo, ahora vamos a pasar un poco de materia después volvemos al juego, obviamente el juego trae también todo lo que la materia pero es para que ellos pongan atención porque tienen que copiar en el cuaderno y todo porque hay ciertas cosas que tenemos que seguir a mi me dijeron desde el principio ellos tienen que copiar en su cuaderno, tienen que hacerlo sino los papás reclaman que no les pasan nada, entonces esas cosas tengo que asumirlas y llevarlas a cabo, si y no los hago copiar en el cuaderno después tengo problemas con los otros profesores y así que también siento que lo he podido lograr con ellos, que he podido mantener un orden en la sala de clases obviamente siempre hay excepciones donde hay un momento donde uno tiene que llamar la atención ya más fuerte porque interrumpieron mucho a sus compañeros no dejaron que la clase siga su ritmo, claro, pero tengo cursos bien entretenidos, son bien entretenidos y me hacen reír mucho, eso me gusta a mí, entonces yo me divierto con ellos y yo siento que ellos sienten que yo me divierto con ellos, me van a buscar a la sala de profesores, no sé yo creo que es un tema de empatía además.

Los del segundo hay que saberlos guiar muy bien porque están en un período de adolescencia que es más o menos complicada, uno es joven entonces yo de repente tengo que para cosas en el momento preciso porque o sino pueden pasar un poquito más allá.

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO SABE CUÁNDO ES EL MOMENTO PRECISO?

Yo lo siento no más, he tenido unas experiencias por ejemplo en las que uno siente que le quieren decir algo que no tiene nada que ver con una relación profesor

alumno entonces, no ahí no más y la forma, no sé en realidad a mí me nace la forma de cómo decirle las cosas para que tampoco se tome a mal ni se preste para un mal entendido, pero si pasa con los profesores jóvenes de hecho uno camina por el patio de repente y tiene que hacerse el lesa, digamos como se dice, para no causar nada no más pero no, como profesor joven uno tiene que saber de repente llevar situaciones que uno también sabe antes de entrar a la práctica que le pueden pasar, entiende como que lo molesten las chicas de cuarto medio, de tercero medio, entonces un va aprendiendo y eso es lo bueno de la práctica , me gusta. Eso de poner los limites no sé porqué lo hago pero sé cuándo tengo que hacerlo, me entiende? Yo creo que es cuando siento que puede llegar más allá, cuando siento que puede salir perjudicada alguna de las dos partes, aunque yo no les hago caso nunca cuando me dicen algo o me insinúan algo, pero ya cuando veo una decisión en ellas, ahí pongo los puntos sobre las íes

CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS

En realidad hay hartas cosas que nosotros sabíamos y fuimos a poner en práctica, de las cosas que pudimos rescatar de lo que hemos aprendido es como mantener un mejor control de la sala y eso lo hemos aprendido gracias a los profesores guías porque como le explicábamos la primera reunión que tuvimos, nosotros tuvimos un periodo que es solamente de observación, son dos semanas y ese período tiene un propósito que es el darse cuenta cómo la profesora organiza su clase, el tiempo que toma en cada cosa, el cómo o las estrategias que ellas usa para “controlar al grupo” y ese tipo de cosas, yo he aprendido mucho de mi profesora guía el cómo controlar

al curso, ella no los reta nunca, nunca, nunca los reta y tiene una forma súper especial de controlarlos y es conversándoles, conversándoles, haciéndoles entender las cosas, haciéndoles entender que no tiene que confundir las cosas no más porque uno puede ser muy buena persona pero al final les está enseñando y tiene un rol que cumplir en las sala y eso me ha funcionado también a mí y lo le he conversado incluso con ella y se lo he agradecido porque me ha funcionado mucho. Lo otro que a mí me preocupaba mucho, yo soy súper perfeccionista en todo lo que quiero hacer y yo me preocupaba mucho el cómo llenar algo tan simple como el libro de clases, eso lo aprendí a hacer ahí, me senté un día con mi profesora guía ella me enseñó, me explicó, me preocupa porque son cosas que después pasan por otras personas y si yo lo hago mal, me preocupa que pueda ocasionar algo peor, así es que eso lo aprendí ahí y menos mal que lo aprendí porque estaba súper preocupado por eso.

El organizar, como le decía recién, el tiempo para cada actividad, las primeras clases que yo di me sobraron como tres actividades por clase y eso es producto de que nosotros si bien habíamos tenido oportunidades de hacer clase acá en la universidad, eran clases a nuestros mimos compañeros, entonces no es lo mismo porque los compañeros acá todo responden bien siempre, todos saben, allá no es lo mismo, allá aparece una duda, aparece otra duda o aparece otra duda, entonces ahí uno ya el tiempo que tuvo para cierta actividad se empezó a alargar porque empezó a responder preguntas, entonces ahora siento que más o menos siento que puedo organizar un poquito mejor la clase, ahora ya no hago seis actividades sino que hago cuatro, pero las hago bien, me entiende?

INVESTIGADORA: ¿QUÉ SIGNIFICA HACERLAS BIEN?

Que voy a poder dejarlas bien claras, o sea las voy a poder dejar bien claras porque quizás antes traté de hacer seis y a lo mejor no les di la oportunidad de que me preguntaran todas las dudas que ellos tenían porque yo sentía que tenía que hacer las seis porque era mi planificación, ahora quizás las reduje a cuatro y dejo que ellos pregunten todo hasta que estén realmente claros, hasta que hayan entendido bien.

Otra cosa que aprendí, no sé si la aprendí en realidad o la puse en práctica, pero es la convivencia con los colegas, que también lo estábamos conversando con P, que uno no sabe porque uno no se tiene porqué lleva bien con todos y yo he tenido experiencia de compañeros que se han llevado mal con sus colegas y al final uno aprende a tolerarlos, después, si bien uno comparte en las sala de profesores se habla de todo, entonces si bien uno no comparte muchas cosas de repente con alguno de ellos y uno tiene que tolerará no más y ser bien (para no redundar en la palabra) comprensivo con ellos con alguno de ellos, especialmente con algunos que ya son mayores, que ya ellos no dan su brazo a torcer mucho.

Bueno otra cosa, el identificar problemas en los alumnos, el saber cuándo un alumno tiene un problema, uno los aprende a conocer, nosotros llevamos ya la mitad casi del semestre y uno sabe, uno sabe porque uno los conoce, uno sabe cómo ellos son diariamente digamos porque uno los ve en el colegio, nosotros estamos muchas horas en el colegio y uno los ve, yo tengo un alumno que, de apellido Espinoza que él anda súper contento siempre, él no falta jamás a clase, es súper

responsable en todo y anda siempre feliz, siempre y lo ve y lo ayuda con el libro y se va conversando con usted a la sala de clases, entonces usted cuando lo ve triste usted sabe que le pasa algo, usted le pregunta, él le cuenta, si le tiene confianza, él le va a contar no le cuenta a cualquier persona y entonces uno empieza a conocerlos ya y empieza a darse cuenta de la persona que tiene un problema o no tiene un problema a mí me ha pasado hartas veces, como le digo en mi curso es un curso donde hay chicos que tienen sus problemas y yo tuve el otro día una prueba de inglés con mi curso y vi a una chica rara, le pregunté y si tenía un problema, se puso a llorar antes de la prueba y tuve que hablar con ella y la prueba se me retrasó un poquito y todo, pero si tenía un problema, me entiende, entonces uno comienza a conocerlos después a los chicos, los empieza a conocer y ellos se empiezan a abrir a uno también, le dan la oportunidad de conocerlos, se dejan conocer.

INVESTIGADORA. Y ESO DE PERMITIR QUE EL PROFESOR LOS CONOZCA
¿TOMA TIEMPO?

Yo creo que eso toma mucho tiempo pero eso depende también, depende de la confianza que el profesor les pueda entregar y la confianza que ellos puedan sentir con el profesor. Hay chicos que no tienen confianza con todos los profesores, no le van a contar nunca un problema importante para ellos a un profesor con el cual tengan cero confianza, sin embargo yo siento que yo he logrado eso, hay varios chicos que a mí me conversan cosas, por eso le digo, quizá o estoy un poco pegado en el tema de la edad pero yo creo que si tiene mucho que ver, yo creo que si tiene

hecho que ver que soy más joven que los puedo ayudar, o quizá ellos piensan que como joven los puedo entender mejor porque hay una brecha más corta pero sí yo siento que tienen la confianza en mí. Por eso le digo, no tanto con los más chiquititos ah!, con los más chiquititos no es tanto porque yo los veo menos y todo, pero con los grandes si, puedo, no estoy diciendo que siempre, pero muchas veces puedo identificar o ver que tienen un problema ellos.

El comprender el funcionamiento el colegio, eso yo lo escribía agrande rasgos pero en realidad me refiero a la rutina que ellos tienen, o sea por ejemplo, nosotros no podemos llegar y decir a la secretaria, nos saca copias, por favor, porque no es así, esto se pide con 24, con 48 horas de anticipación, se lleva a tal lugar se firma por tal persona y después se entregan las copias. Puedo usar tal sala?, no es llegar y decirle al auxiliar que me abra la sala y meter a los chicos a la sala, eso es a través del computador y si está ocupada no puedo no más y debo buscar una hora que este desocupada, entonces de repente uno entra un poco ignorante en ese sentido al colegio porque siente que todo va a estar ahí, sin embrago no es así, el que hay dos o tres computadores para todos los profesores y que también uno tiene que anotarse para usarlos, entonces pequeñas cositas que uno va aprendiendo y que obviamente nos van a servir cuando empecemos hacer clases ya como profesores. La oración de cada mañana, yo no la hacía porque no sabía, no sabía hacer una oración, entonces después me empezaron a decir, no si nosotros hacemos una oración y todo cada mañana, entonces, cómo funciona cada colegio, me imagino que hay cosas que comparten y hay otras que no, las que comparten me van a servir después si es que llego a trabajar en otro colegio.

El cómo mejorar las pruebas, uno siempre entra con un formato de pruebas que es el que lleva de la universidad sin embargo ellos le dicen, no, uno empieza con vocabulario, es una parte me pone el puntaje y el objetivo de esa parte, después empezamos con las funciones, cómo poner en práctica todo lo que hemos aprendido, eso también tiene un puntaje y también tiene sus objetivos aparte, después empezamos, con un *"listening"*, que eso es aparte y tiene un objetivo aparte y esa es la forma como acá en el colegio estructuran las pruebas y eso lo aprendí ahí, y llevaba un formato más simple que era quizá responde preguntas, haga tal cosa, pero no era tan ordenado como el formato que tiene el colegio.

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ANALIZAR)

Cuando empecé a analizar me di cuenta que en el fondo hasta ahora ha sido lo mismo repetidas veces pero que es una visión más crítica que me siento con más herramientas, no más que la reunión pasada, pero más que las veces en que identifiqué las tareas que había realizado en el colegio, y a manera y en forma de resumen me di cuenta que al analizar me doy cuenta que todo tiene que ver con apoyo, apoyo porque todas las actividades que realizo en el fondo son para apoyar y contribuir al establecimiento en el que estoy trabajando, y cuando no los estoy apoyando a ellos estoy apoyando mi labor.

Por ejemplo al hacer material estoy apoyándoles a ellos, entregándoles material, facilitando la tarea, a ellos hablo de los profesores guías, cierto?, pero también me estoy apoyando a mí como una forma de ... no de practicar, sino de ... ver cuán

efectivo es mi rendimiento, mi capacidad de crear material , mi capacidad de hacerla tal vez entretenida o agradable para mis estudiantes, a ver si me funciona o no me funciona, pero no lo llamaría práctica porque para mí práctica es como un ensayo, no lo sé para mí tiene esa connotación, ya, pero puedo ir viendo cuan asertivas o no son las actividades que voy implementando.

INVESTIGADORA: COMO SABE CUANDO SON ASERTIVAS O NO?

Cuando logro el entendimiento de mis alumnos, de qué manera lo puedo ver, en las notas se refleja pero no siempre, no siempre el 100%, ver las notas es una forma de ver si fueron efectivas o no mis actividades, al crear material, al enseñar, al planificar mi clase, ya? Pero también verlo en la reacción que tienen ellos o la forma en que lo reciben, porque yo podría hacer una clase por ejemplo quiero que entiendan el presente perfecto "*present perfect tense*" y lo puedo enseñar, cierto, crear materiales, pero hacer una clase muy gramatical, de mucha gramática y tal vez el entendimiento la prueba quizá yo lo logre, lo más probable, pero tal vez eso no sea tan efectivo como hacer una clase, en que los haga escuchar un diálogo o los haga leer un texto, en donde el uso del presente perfecto esté expuesto y ellos sean capaces de identificarlo, eh tal vez el producto va a ser el mismo en cuanto a nota, pero tal vez la semana siguiente a la de la prueba se van a olvidar de la gramática y de lo que aprendieron y de lo que aplicaron, más no si ellos mismos lo ... van de su conocimiento o de la clase en sí van ellos tal vez estructurando las reglas para formar oraciones afirmativas, negativas o interrogativas del presente perfecto.

INVESTIGADORA: CÓMO SABE USTED ESO?

Si sale de mi experiencia como estudiante, porque las veces que he relacionado con mi propia experiencia los conocimientos... no, los contenidos, los contenidos pa' mi tienen mayor relevancia y por lo mismo me llevan más, tengo la facilidad de aplicarlo, de entenderlos, de cuestionarlos tal vez, cuál es el nombre de esto...eh? "meaningful learning", ... el aprendizaje significativo, cuando soy capaz de hacerlos significativo es cuando realmente, bueno no necesariamente, no en todos los casos, no siempre, pero es cuando tenemos un aprendizaje seguro cuando somos capaces de hacerlo significativo, cuando podemos hacerlo significativo para nuestros estudiantes, es un trabajo... requiere más trabajo, ya? Por lo mismo no todos los profesores son capaces de hacerlo, no todos se dan el trabajo de hacerlo, ya?, tampoco quiere decir que yo lo vaya a hacer siempre o que lo haya hecho siempre hasta ahora, pero al menos estoy consciente de que es lo que quiero para ellos.

INVESTIGADORA: ESO DE ESTAR CONSCIENTE SE RELACIONA ¿SÓLO CON LAS EXPERIENCIAS SUYAS COMO ESTUDIANTE?

Eso del "meaningful learning", si bien ahora me di cuenta de lo efectivo que significa aprender de esa manera, lo extrapolé a toda mi experiencia de básica, de media ya? Y claro y cada vez que era capaz de relacionar el contenido que estaba aprendiendo en cualquier asignatura con... era capaz de relacionarlos con algo personal o alguna experiencia propia, claro tenía más significado para mí.

INVESTIGADORA: USTED LO BAUTIZÓ COMO *MEANINGFUL LEARNING*?

No,

INVESTIGADORA: ¿DE DÓNDE SALE ESE NOMBRE?

“Meaningful learning”, me parece, no me acuerdo los autores, pero hay varios autores que lo citan.

INVESTIGADORA: Y ESOS AUTORES ¿DÓNDE LOS LEYÓ?

En la universidad, claro, aquí es donde encontré un marco teórico, digamos, donde encontré e marco teórico para todo esto que si bien tiene mucha lógica no fue idea mía.

INVESTIGADORA: ¿HAY ALGÚN MARCO ACÁ EN LA UNIVERSIDAD PARA LO SIGUIENTE QUE USTED PLANTEA? UNA DE SUS TAREAS ES ACOMODAR LA FORMA DE TRABAJO SUYO PARA NO INCOMODARLOS Y UNO DE LOS APRENDIZAJES ES ACOMODARSE A LOS ALUMNOS PARA QUE ELLOS SE SIENTAN CÓMODOS, HAY DIRECTA RELACIÓN ENTRE UNA TAREA Y LO QUE HA APRENDIDO, ESTO TIENE ALGÚN MARCO TEÓRICO?

No,

INVESTIGADORA:¿ TIENE ALGÚN MARCO LÓGICO O RAZONAMIENTO PROPIO /SUYO?

Si eso sí, si bien en todas las asignaturas de educación que he tenido en la universidad están enfocadas mucho en el alumno, ninguna dice que seamos nosotros quienes que tengamos que acomodarnos ellos o que eso les va a hacer el bien a ellos o que vamos a obtener un producto más efectivo si es que lo hacemos, ya? Al menos yo no leí ningún autor que decía tal cosa, ahora en qué me apoyo para decirlo es en la poca experiencia que he tenido hasta ahora, desde el año pasado, y que me ha dicho de que cada vez que demuestro interés por mis alumnos y que soy yo capaz de acomodarme a ellos y que ellos sean capaces de reconocer mi esfuerzo, es cuando yo voy a tener buenos resultados.

Y todo esto apoyado por un buen proceso de enseñanza aprendizaje, es decir si yo hago un esfuerzo es que ellos también están dispuestos a esforzarse. En el fondo es poner las reglas, poner las reglas dentro del curso y que ellos se den cuenta que yo estoy dejando cosas de lado por ellos y que ellos también tienen que dejar cosas de lado por mí. En el fondo yo podría hacer una muy buena clase y tal vez sin tomar en cuenta sus intereses, bueno aunque no sería una gran clase; o podría ser una gran clase sin pensar en qué es lo que ellos realmente quieren y tal vez podría obtener un buen producto con lo que habíamos hablado anteriormente, pero qué pasó en el proceso, fue realmente significativo? Se sintieron cómodos? Tal vez el producto en cuanto anota va a ser el mismo, pero y en cuanto a comodidad; entonces si alguien se tiene que acomodar de nosotros dos, ellos como clase y yo

como profesor, lo más fácil para mí es hacerlo yo. Porque en primer lugar yo estoy dispuesto y en segundo lugar porque soy solo uno y ellos son treinta, cuarenta.

INVESTIGADORA: ESTUDIANTES CÓMODOS, ESTUDIANTES FELICES APRENDEN DE MEJOR MANERA, ¿ESE ES EL NEXO QUE USTED HACE?

Ese análisis que recuerde no lo leí ni lo aprendí en la universidad, no como estudiante, tal vez lo pensé y ahora lo estoy poniendo en práctica, o lo estoy comprobando.

INVESTIGADORA: ¿CUESTA? ¿Por qué?

Cuesta, porque hay que dejar de lado tal vez,... entre paréntesis... siempre se ha tenido como un concepto de profesor el jefe de la sala de clases y el dejar esa imagen de profesor jefe en una sala de clases, dejarla de lado para sentirse alguien más, tal vez parte de ellos y reconocerse uno mismo en ellos es un trabajo extra.

INVESTIGADORA: ESA IDEA QUE EL PROFESOR ES EL JEFE DE LA SALA DE CLASES ES ¿UN MODELO SUYO O DEL RESTO? O ¿SUYO Y DEL RESTO?

Es un modelo, con el que tal vez yo me siento identificado pero no es el que me gusta, donde está este manejo de poder en la sala de clases, quién tiene el poder?

El real poder que tiene un profesor, no es el que se impone, no es el que habla más fuerte sino que es el que se lo gana. El que le entregan no el que pide, yo como profesor si hablo fuerte, que lo puedo hacer y pongo una estampa una imagen seria ante el curso un profesor exigente, tal vez voy a tener silencio cada vez que lo pida,

tal vez voy a tener atención cada vez que la pida, pero eso no significa que aquel sea mayor poder que el que yo me pare adelante mire a mis alumnos y (que a todo esto son todos más altos que yo) y que se den cuenta que el profesor que es tan simpático con ellos que se lleva tan bien con ellos, está en este momento pidiendo silencio.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL DE LOS DOS ES MÁS FÁCIL?

El primero, el impuesto. El levantar la voz, el decir por favor, o silencio o los anoto, la amenaza, porque si bien ese poder es más débil, es más fácil, no el más efectivo. El segundo cuesta, porque es el que ellos me dan y como me lo dan, yo tengo que ganármelo.

INVESTIGADORA: ¿CUANDO QUIERO QUE ME PRESTEN ATENCIÓN, QUIERO QUE ME PRESTEN ATENCIÓN?

Yo soy una persona a la que le molesta la bulla en general, cuando estoy conversando, cuando estaba en clases aquí en la universidad y aquí me di cuenta, porque hay como un “autoregulamiento”, el alumno debe saber que debe estar e silencio que debe prestar atención, no es como la básica o la media en la que el profesor se encargaba de de hacerlos callar, al ser diferente acá en la universidad y al ver que mis compañeros no se autorregulaban, no se daban cuenta que debían guardar silencio porque nuestro compañero, nuestra profesora estaba hablando, yo me distraía muy fácilmente, me desconcentraba muy fácilmente o tal vez nunca me

concentré (como me lo dijo una profesora: “tal vez nunca te has concentrado por eso te molesta tanto la bulla”) y claro yo creo que puede ser verdad. La bulla me molesta mucho porque es una falta de respeto, porque no me gusta, no porque la bulla sea bulla sino porque la bulla está interrumpiendo una conexión que para mí es fundamental que para mí tiene que ver con comunicación, entonces esto mismo que me pasaba a mí en la universidad como estudiante, me pasa a mí como profesor, me pasa a mí como profesor cuando ellos no me escuchan a mí y cuando no se escuchan entre ellos. Por, lo mismo soy muy maniático del silencio y del poner atención, entonces cuando estoy haciendo clases, para mí es fundamental que me escuchen y tengo que ganarme, tengo que tener un poder dentro de la sala de clases, para que ellos se den cuenta o para que ellos guarden silencio, ahora este poder me cuesta tenerlo, no el poder, el que guarden silencio, me cuesta tenerlo si estoy gritando a cada rato, si estoy haciendo callar a cada rato, porque yo lo estoy imponiendo en el fondo, pero si antes de eso como lo he hecho ya varias veces, les hablo de cuán importante es el respeto, la comunicación, el silencio y además eso está acompañado por la imagen de profesor, no sé si simpático, pero empático que es capaz de entenderlos, yo creo que tiene más fuerza o más poder que el poder impuesto, el poder que ellos me entregan.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO VA UD DESARROLLANDO ESTAS ESTRATEGIAS DE PARTIR POR EJEMPLO CON U “PEP TALK”?

Yo creo que es algo súper personal eso. No es algo que me hayan enseñado, es algo que nace de mí como P S P J.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ SIGNIFICA QUE NACE?

Significa que en el fondo tienen que ver con lo que hago, ¿cierto? y se fundamenta con lo que yo creo que es lo correcto, y que se basa principalmente en mi valores y mi experiencia como alumno (no sólo universitario sin como estudiante desde chiquitito). Y se basa principalmente en eso en lo que yo creo como alumno desde chico crítico también de mis profesores, qué profesor me gustaba, qué profesor no me gustaba, qué esperaba yo de mis profesores también, y quienes me defraudaron y quienes no me defraudaron y de chico yo venía haciendo este análisis, entonces yo me baso en todo eso cuál es la imagen ideal de un profesor, para pensar yo, tal vez ilusamente, qué es lo que ellos quieren de mí, como profesor, que puede no ser lo correcto pero que al menos es un intento.

INVESTIGADORA: Y ¿DESDE ESA IMAGEN ES EL TRABAJO QUE USTED REALIZA?

Claro, pero a eso voy que es algo súper personal, que tiene que ver contadas mis experiencias con mis valores de familia, tal vez con los valores católicos que tuve en la infancia.

Este modelo que estoy recién creando a nivel inconsciente, (ayudar a que los estudiantes no se sientan incómodos) es que como no lo había pensado, ni lo había comentado, porque yo a nadie le había comentado que tipo de profesor quiero ser yo, ni que esperaba de mi práctica, tal vez ahora al darlo a conocer, claro me doy

cuenta que podría estar un poco más claro porque todavía puede cambiar. Este modelo o intento de... fundamentalmente para mí es un ser empático, que es capaz de ver en el otro ciertas necesidades que tal vez yo soy capaz de ayudar, cuando hablo del poder ayudar y apoyar que lo puedo hacer con todos, lo puedo hacer en forma explícita en forma clara, ya... que eso sería el apoyo, pero el ayudar va por otro lado, el ayudar es la parte que no se tiene que notar

INVESTIGADORA: PERO EN ESTE CURSO PUNTUAL, ¿PORQUE ES UN CURSO CON ESAS CARACTERÍSTICAS?

Claro, en ellos porque los quiero ayudar y apoyar, pero de qué manera los ayudo? en que no se note que los estoy apoyando porque ellos no son sólo autoexigentes sino son también competidores, la competencia está presente siempre, entonces las personas que más fuerte hablan, las que más discuten la más enfrentan sus puntos de vista son las que tienen mejores promedios y son las personas escuchadas y admiradas y guiadas.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO VA ESO CON SU POSTURA FRENTE A QUÉ ES EDUCAR?

En general la competencia a mí me gusta, yo soy un ser competitivo, pero el error, según mi punto de vista es competir con otro, porque el competir me estoy comparando y para mí la comparación es una tontera, ya? Porque Pedrito con Juanito son totalmente distintos entonces no se pueden comparar y como no se

pueden comparar ni sus puntos negativos ni positivos no pueden competir porque son entes totalmente distintos, ya? Por lo tanto yo estoy de acuerdo con la competencia pero con la competencia con uno mismo, eso es lo que opino con respecto a la competencia, en cuanto a este curso, yo valoro, valoro mucho más a aquella persona que de un cuatro pasó a un 4 un 4,5 a aquella persona que pasó de un 7 a un 7 y a un 7 y a un 7. Por qué? Porque si bien esta persona ya esta acostumbrada a los 7, nadie me dice que hizo mayor esfuerzo para poder obtener esa nota, en cambio yo sé y estoy seguro que aquella persona que pasó de un 4 a un 4,5 ó de un 5 a un 6, hizo un esfuerzo real y eso es lo que yo valoro, yo se que esta persona, este 5 o este 6 que alcanzan las personas B, no supera al 7 que alcanza la persona A, pero B me habla de esfuerzo y de competencia, pero de competencia consigo mismo. Y esa es la competencia que yo valoro. Ya? hace algún tiempo en orientación hablábamos de un tema X y se pusieron a discutir entre mis alumnos y ahí me di cuenta que las personas que tenían mejores promedios tenían eran las que más fuerte hablaban (que eran dos mujeres) y las que más seguían y las personas que querían, que yo sabía que tenían algo que aportar no decían nada no se atrevían, no se atrevían y cuando yo les decía les preguntaba, tú quieres aportar algo, no no decían y fue más de una persona, y en ese momento después de escucharlos a todos, tenía que ver con una actividad para juntar plata para el curso algo así, y después de escucharlos a todos le pedí la palabra ala profesora jefe que también estaba presente y les comenté mi experiencia personal como Pedro, como alumno también y les dije que era súper positivo que todos expusiéramos nuestros puntos de vista, que es lo que pensábamos, pero una discusión no significa hablar más fuerte, ni votar las ilusiones de las otras personas,

porque yo como P, no como profesor, como P, yo puedo opinar distinto a lo que opina A, B o C, pero mi punto de vista es muy verdadero para mí, pero que mi punto de vista sea verdadero, que mi opinión sea verdadera no quiere decir que la opinión de A, B o C sea falsa, por lo tanto al exponer mi punto de vista no quiero derribar los otros, no tengo porque derribar los otros, porque eso no habla de comunicación, no habla de respeto, y les comentaba esto y les decía yo incluso lo que yo estoy diciendo ahora ustedes pueden estar en total desacuerdo y es válido porque yo para decir lo que estoy diciendo me apoyo en mi experiencia, que no es mayor que la de ustedes, en mis valores y en el fondo en lo que he vivido y tal vez tampoco puede ser mejor o peor de lo que ustedes han vivido y en ese momento cuando les dije eso la persona que más discutía se levantó y me dijo, bueno me va a perdonar profesor pero yo soy dueña de la verdad absoluta y nos miramos con la profesora y quedamos eh sorpresa de tal afirmación, pero después de tal comentario vino una sonrisa (carcajada) porque ella también se dio cuenta en el fondo, de que lo que estaba diciendo era poco lúcido, entonces yo creo que con tal comentario demostró de que claro la forma de discutir que tenían antes de eso había sido completamente errada.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL FUE SU FORMA DE DECIR A VER QUÉ HE APRENDIDO?, ¿CÓMO SABE CUANDO APRENDE, CUAN HA APRENDIDO?

Mmm, ¿cuándo? eh claro tal vez, el decir que lo he aprendido puede ser un poco...tiene que ver con conformidad, primero lo he vivido , lo he vivido y después de haberlo vivido estoy conforme con lo que hice al respecto, por ejemplo en el caso

del libro de clases yo no lo puse porque yo trabajo en colegio desde el año pasado, entonces yo ya sé usar el libro de clase no lo aprendí acá, ya? por ejemplo aprendía conocer a mis alumnos, apenas yo llegué al colegio las primeras dos semanas, ese era mi rol conocerlos a ellos, preocuparme de qué es lo que querían, a qué tipo de profesores ellos están acostumbrados, qué les acomodaba, qué no les acomodaba, y una vez que lo puse en práctica y una vez que me di cuenta que me estaba funcionando, que estaba conforme con lo que estaba haciendo... ya, está aprendido. Lo que no quiere decir que sea suficiente, porque nunca es suficiente, pero lo estoy logrando y eso va con las planificaciones, con el acomodo que hago del tiempo, en el fondo con todo, todo lo que he aprendido hasta ahora es porque lo he conocido me he dado cuenta de que lo he hecho, pero he hecho algo al respecto y creo que me ha funcionado, en cierta medida, porque no todo ha sido brillante, digamos ha sido al 100%.

INVESTIGADORA: CUANDO HA LISTADO LO QUE HA APRENDIDO USTED ¿ESTÁ HABLANDO DE PROCESOS?

Si claro, y por eso fue que al principio cuestioné la palabra aprender, porque tal vez no es la adecuada.

INVESTIGADORA : ¿CUÁL SERÍA LA ADECUADA?

Conocer puede ser, o analizar y juzgar, aunque yo creo que juzgar es algo muy macro, muy ambicioso tal vez decir que uno está juzgando porque eso es lo que uno

hace al final, o pero puede ser un juzgar ero de proceso, una evaluación de proceso, nunca una final porque esa la voy a hacer cuando tenga 65 años.

INVESTIGADORA: UD ¿NOTA ALGUNA RELACIÓN, ENTRE APRENDIZAJES/CONOCIMIENTOS Y LAS PERSONAS QUE UD. NOMBRÓ (RELACION)?

Sí, bueno partamos por la sala de clases, siento más libertad por parte de la profesora encargada de básica y de media, no libertad, más confianza, en mi como profesor, que son por ejemplo siempre tienen que estar revisando mis planificaciones y están dejando, no de lado las planificaciones, pero después de hacer las clases me piden las planificaciones por ejemplo, ya? Y no lo veo para nada como descoordinación o desorganización, sino ya como han visto mis clases, están más conformes y confiadas en que va a ser tal ve una clase buena, o que va a cumplir con sus expectativas dentro de mi quehacer como profesor.

Yo he sentido el apoyo de ellas en los aprendizajes. En especial de una de las profesoras que ha sido fundamental, pero también esa ayuda ha sido limitada, pero no limitada porque ella quiera sino porque la mayoría de lo que yo saco como suma es como un porcentaje de ella y yo pongo todo lo demás porque me baso mucho en lo que yo pienso, en lo que yo creo que es lo correcto, pero siempre he tenido el apoyo, fundamentalmente de una de las profesoras.

INVESTIGADORA: Y¿ LOS ESTUDIANTES HAN AYUDADO EN ALGÚN PROCESO DE APRENDIZAJE?

También, pero eso es algo más mmm, si bien yo me preocupo siempre de ellos, más allá si a la profesora le guste mi planificación o no, me preocupo más de que a mis alumnos la planificación o mi clase sea entretenida o eficiente, eficiente en el sentido e que logre los objetivos que yo me propongo para la clase, cómo acuerdo comprobar si ellos están de acuerdo o no? Bueno con la nota es una cosa, lo otro con cuan de acuerdo ellos están, con la disposición que ellos tienen para trabajar en clase. Cuando veo muchos bostezos en la mañana por ejemplo, responsabilizo al sueño a la falta de sueño, pero también me responsabilizo a mí y cada vez que he visto más bostezos que los normales, aunque es normal a las 8 de la mañana, para la próxima planeo algo distinto, si tengo planeada la clase agrego algo distinto, algo más lúdico al principio que tal vez no tiene que ver con los mismos objetivos de la clase que ya tenía planificada pero son algo que los ayuda a motivarse, que los ayuda a sentirse más ... no sé con más ganas de aprender que apoya también sus conocimientos previos, pero no necesariamente los de a clase, pero me ayuda a mí porque yo los veo a ellos más interesados.

Con respecto a los auxiliares, no me han enseñado en mi quehacer pedagógico, pero lo que si me han ayudado es en el trato, me gusta sentirme cómodo en los lugares y una forma de sentirme cómodo en cualquier lugar es tratando con las personas, por lo mismo ya más de una vez he mantenido largas conversaciones con los auxiliares y en la que ellos me cuentan sus problemas y ya casi llorando, entonces ese apoyo, esa confianza que ellos ponen en forma inmediata en mí me hace sentir mucho más cómodo en el lugar en el cual estoy trabajando, entonces

ellos me han enseñado en el fondo que en cualquier lugar independiente del rango, independiente de la labor que yo tenga o de que otras personas tengan en un lugar cualquiera, siempre hay alguien que va a estar dispuesto a escuchar y que tiene necesidad de ser escuchado por alguien, entonces en un sentido me ha hecho sentir más útil, como persona o tal vez como parte del colegio, pero no tiene nada que ver con la sala de clases. Porque obviamente lo que yo aprendí ahí como persona no lo podría relacionar con lo que estoy haciendo en la sala de clases o tal vez ya lo estaba haciendo, no lo sé.

INVESTIGADORA: Y ¿M? ¿CON EL INTERACTÚA?

Es que tal vez eso ha sido un poco pensado el hecho de no nombrarnos, porque el hecho de trabajar juntos tanto, y el nombrarlo tanto, tal vez hace la práctica poco menos personalizada, porque estamos trabajando en pares, tal vez yo he, de hecho muchas veces lo he querido nombrar, de hecho muchas veces he dicho nosotros, pero en el fondo es como pensado, pero si es por hablar de su apoyo o de lo que él ha significado en mi práctica ha sido fundamental hasta ahora, porque hemos trabajado, si bien estamos trabajando en los mismo niveles, hemos trabajado bastante juntos para crear planificaciones, para planificar clases, para aportarnos con guías de trabajo, con apoyo de material o tal vez para preguntarnos, sabís que esto no me funcionó tanto en tu curso irá funcionar, podrías cambiar esto y si bien son cursos muy distintos, nuestras actividades, las actividades que a mí me han funcionado en mi curso a él no, y las actividades que a él si le han funcionado a mí no me han funcionado, entonces tenemos ese apoyo y esa mirada más de colega.

Porque los otros profesores de inglés igual nos apoyan, los otros profesores de inglés que no son nuestros profesores guías, pero la mirada que tiene un colega que está pasando por lo mismo que está bajo las mismas presiones tal vez es más importante porque es un igual, entonces, el apoyo que yo he recibido de Mario y que él ha recibido de mí ha sido por lo menos para mí fundamental porque me ha ayudado a saber cuán bien o cual mal estoy en mi quehacer.

INVESTIGADORA: EL CONTEXTO, ¿CÓMO EL CONTEXTO HA IDO APOYANDO LOS APRENDIZAJES?

La característica de este colegio que es un colegio medio alto ha sido fundamental para mí, yo lo veo como un apoyo manejan el mismo lenguaje, que es un lenguaje más abierto a la tecnología, todos tienen Internet en su casa por ejemplo, o su mayoría, o todos tienen cable, entonces para mí hacer las clases en inglés se ha hecho muy fácil, porque yo sé que me entienden, si bien hay, no sé cinco personas dentro del curso, a las que les cuesta más, la mayoría en sí me entienden porque han estado siempre expuestos, bueno no siempre, pero una buena parte de sus vidas, cortas vidas, han estado expuestos al lenguaje en inglés y muchas veces hemos discutido sobre expresiones que aparecen en los textos y que ellos han escuchado en las películas, en canciones, o que utilizan en la Internet, de archivos que ellos leen, entonces a todos los profesores de inglés se no hace más fácil, comparándolo con un colegio estatal donde tal vez no todos tienen Internet, no todos están dispuestos a aprender, no todos tienen cable, entonces no están tan motivados como para seguir aprendiendo, seguir aprendiendo porque tal vez sus

motivaciones son totalmente distintas, ya?. Al estar estos alumnos tan motivados, no solo por el idioma inglés, sino también en general motivados por la enseñanza, eso me ayuda a mí porque si ellos se exigen tanto, también me exigen a mí y yo le dije, me parece la vez pasada, la reunión pasada que ellos no tendrían problema en criticar a los profesores, no tendrían pelos en la lengua en criticarme a mí porque yo soy un simple “practicante” y no un profesor con tal de defender su postura de alumno que sabe, el alumno deseoso también del saber.

INVESTIGADORA: ESO ¿QUÉ LE HA ENSEÑADO?, ESE TIPO DE ESTUDIANTE, PORQUE UD TIENE UN PERFIL DE ALUMNO...

Ideal, para mí es un alumno ideal, claro porque no real digamos, es atípico, esto me ha enseñado como profesor, cuando hablamos de este tipo de alumnos hablamos del tipo “*demanding*” o de clase medio alta?

INVESTIGADORA: BOTH

Mmmm yo creo que todo lo que he dicho en el fondo, siento que son ellos los que me lo han enseñado, que no tiene que ver con el contexto tiene que ver con ellos. Me han enseñado a ser más empático y a cambiar también mi concepto de alumno ideal que yo tenía. Porque si yo bien quería un alumno feliz o alumnos felices, más no alumnos de buenas notas, a ellos no les interesa eso, porque ellos pueden pasar tal vez amargados, porque lo he notado, y muy preocupados y pasando rabia porque no obtuvieron buenas notas, porque es eso lo que les interesa a ellos la nota. Eso los hace felices a ellos, pero ¿a cambio de qué?

Cuando los empecé a conocer o cuando pensé que recién los estaba conociendo, y me llevé muchas sorpresas porque en el fondo chocaba con todo lo que yo quería de un colegio o todo lo que yo quería de un grupo de alumnos. Pero aun así sigo queriendo lo mismo, pero ahora no bajo mis conceptos o bajo lo que yo pueda creer que es felicidad, sino la que significa para ellos y para ellos significa tener un respeto, ser respetado dentro del curso por notas y también no verse menoscabados porque el profesor lo está ayudando mucho y por lo mismo hacer una gran estrategia para apoyarlos pero sin que el resto “los más fuertes del curso” se den cuenta de eso, porque eso significaría que las personas ayudadas no fuesen felices para nada, porque se verían cómo débiles dentro de los otros más competidores.

Ayer jueves tenía una actividad de orientación y necesitaba líderes para hablar de las drogas y que fueran dirigiendo a su grupo y que fueran los que iban a exponer luego la posición de ellos, en el fondo era el responsable del consumo de drogas y había tres posibilidades: la familia, el individuo y la sociedad. Independiente de lo que ellos pensarán, yo elegí a tres personas que no fue al azar y a las tres personas que escogí, si bien para mí son personas fuertes dentro del curso, no son personas de las mejores notas, tal vez no son de las personas más pero para mí son personas que tienen algo importante que decir, entonces primero tenía pensado hacer una de estas cosas, uno de estos jueguitos en los que se elige... una dinámica de grupo, en la que se formaran tres grupos al azar que se yo, no lo quise hacer y al llegar a la sala, hablamos un poco les comenté de qué se trataba la actividad que íbamos a hacer y luego de eso nombre a tres personas, tres personas

que las que yo pensé tenían algo importante que decir, que no necesariamente son los que siempre hablan y fue a ellos a los que les entregué el material, su responsabilidad su material ,las personas que quieran estar con A por favor acérquense a A, las personas que quieran estar con B acérquense a B y las personas que quieran estar con C , se acercan a C. Se formó un muy buen grupo de trabajo, y como tal vez yo pensé que les podría tal vez hablar o sentirse apoyado, ellos mismos iban a elegir a alguien de su grupo que estuviese adelante con ellos, adelante del curso, entonces A iba a decir todo lo que pensaba y se iba a sentir apoyado por A1 ó A2 y B los mismo iba a estar apoyado por B2 y C apoyado por C2, y fue como una forma de también de apoyar ay ayudar a los que yo creo que tienen algo importante que decir pero que no se atreven a decirlo porque no siempre son los que alzan la voz.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL FUE EL MINUTO EN EL QUE USTED CAMBIA LA ESTRATEGIA Y QUÉ GATILLO EL CAMBIO?

Tiene que ver con la empatía, tiene que ver con lo que ellos quieren, siempre me estoy preguntando qué es lo que ellos quieren, siempre me estoy preguntando eso, qué es lo que ellos quieren, qué es lo que ellos necesitan, qué es lo que a ellos los motiva, ya? Y me di cuenta que yo venía con muchos prejuicios de lo que ellos querían, esperaban de la clase de mí, y cuando me doy cuenta que son un curso muy competitivo, claro reacciono y me doy cuenta que no son los conceptos que yo tengo de alumno, que si bien siempre hay alumnos competitivas en la sala de clases, pero no más de cinco, en este caso, no , son todos y son cinco los que no compiten, los que agachan la cabeza digamos, cuando me doy cuenta de eso, es

que empiezo a cambiar las técnicas, la estrategia, ahora cuando me doy cuenta de eso, cuando empiezo a observar las opiniones de ellos, qué decían, no me acuerdo, pero era la forma en que lo decían, cómo actuaban, la seguridad con que actuaban, y eso había una directa relación en las notas.

Cuando llegué a la sala cambié de opinión y estaban, era última hora de clase, estaban con hambre, yo también con hambre, estaban cansados, yo también y necesitaba motivarlos de una u otra manera y se me ocurrió que tal vez el juego no iba a ser la motivación necesaria para que ellos se sintieran cómodos o despertaran un poco porque iban a quedar al azar, ya? Y no es lo que yo quería porque me di cuenta de un par de alumnos que estaban cabizbajos a lo mejor como todos los demás, pero estaban mmm, no... con ganas de nada, ya? Qué es lo que quería lograr yo con los juegos, quería lograr que tuvieran ganas de todo, pero el verlos así me hizo pensar en que no podía ser el reunirse, el que digan no yo quiero estar con A, yo quiero estar con B, se iba a perder si lo hacía al azar eso se iba a perder y me di cuenta en ese momento que yo ganaba mucho, no yo , mis alumnos iban a ganar mucho si alguien les dice yo quiero estar con A, yo quiero estar con B, con C, ellos e iban a sentir no sólo líderes y escogidos por el profesor, sino también escogidos por sus pares que tal vez era mucho más importante para ellos, el dar las responsabilidades, estas son sus guías de trabajo, tienen que basarse es esto, esta es tu responsabilidad ... poder entregarles su poco de mi responsabilidad, no se si poder, pero entregarles un poco de mi responsabilidad entro de la sala de clases, cuándo me di cuenta, cuando los vi a ellos me di cuenta, como que reflejé lo que he pensado, ahora que los estoy conociendo.

Estoy súper conforme de lo que he hecho hasta ahora y yo esto súper agradecido de estas entrevistas porque en el fondo es como el psicólogo de la práctica y me he dado cuenta de muchas cosas, que tal vez no me había dado cuenta y tal vez nunca me habría dado cuenta si es que alguien no me las pregunta directamente, por lo mismo estoy agradecido porque para mí es claro una terapia, una terapia e la que ordeno mis ideas, mis objetivos, lo estoy logrando, no lo estoy logrando?, estoy bien, estoy mal, entonces estoy bastante satisfecho con mi práctica porque en parte usted Miss Pamela me ha ayudado a darme cuenta de que si lo estoy logrando.

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR)

INVESTIGADORA: ESTAMOS CON M, TENEMOS YA AVANZADO OTRO SET DE SEMANA DESDE LA ÚLTIMA REUNIÓN, POR LO MENOS TRES SEMANAS MÁS, ... USTED EL OTRO DÍA EN LA ENTREVISTA ME PLANTEO UNA SERIE DE TAREAS QUE USTED REALIZABA DURANTE SU PRÁCTICA... DESCRIBÍ E IDENTIFICO EL CONTEXTO EN EL QUE LLEVA A CABO SU PRÁCTICA, SU COLEGIO NO ES CIERTO SANTO TOMAS DEL VALLE, TAMBIÉN IDENTIFICO CON QUIEN INTERACTÚA Y FINALMENTE TAMBIÉN VIMOS UNA ESPECIE DE LISTADO DE LO QUE HA APRENDIDO, CORRECTO ENTONCES AHORA VAMOS A IR SOBRE LO MISMO PERO VAMOS A IR UN POCO PROFUNDIZANDO, VAMOS A IR ANALIZANDO LOS DISTINTOS ASPECTOS QUE LE PARECE SI PARTIMOS POR LAS TAREAS, ¿HAY ALGO NUEVO QUE USTED QUIERE AGREGAR A LAS TAREAS? O SI ¿QUIERE REPLANTEAR ALGO? PRIMERO LO VOY A DEJAR ABIERTO DESPUÉS LE VOY A IR HACIENDO ALGUNAS CONSULTAS

... Bueno no sé en realidad yo creo que lo que hablé la semana pasada era básicamente lo que tenemos hacer durante el periodo de práctica, no es muy largo tampoco no son muchas más las cosas que tengamos que hacer, sin embargo creo que, bueno mi punto de vista el periodo creo que la... como el periodo de práctica es tan corto, tenemos tan pocas horas a la semana bueno pocas horas en comparación a las horas una vez que ya ejerzamos, que salgamos de la carrera.... Que las tareas son, están, digamos son proporcional a la cantidad de horas que tenemos en el colegio, que son pocas bueno a mí me hubiese encantado, yo selo planteo a Ana María porque las prácticas de pedagogía en ingles no son más largas, un poquito más largas que tengamos más cursos donde podamos adquirir una experiencia y que sea una verdadera practica para nosotros pero también le planteaba la posibilidad de que como se puede hacer porque al final nosotros somos la única practica donde no se les paga nada ni siquiera el pasaje a los profesores en practica

INVESTIGADORA: ¿EN OTRAS PRÁCTICAS AQUÍ SE HACE?

No digo somos la única carrera que no se les cancela práctica y me imagino que puede ser una de las razones porque tenemos tan pocas horas, sin embargo tenemos un montón de cosas que hacer un montón de proyectos que entregar e informes y todo lo demás, pero en cuanto a practica en aulas, en los colegios encuentro son súper pocos

INVESTIGADORA: PERO TAMBIÉN QUIZÁS HAY UNA RELACIÓN CON LA NECESIDAD DE ESAS PRÁCTICAS QUE SEAN SUPERVISADAS O GUIADAS Y EN ESTE CASO TIENEN UNA PROFESORA SUPERVISORA DE LA UNIVERSIDAD PARA EL SEMESTRE PASADO, ME CONTABA A M QUE EL AÑO PASADO ERAN TREINTA PAR UN PROFESOR. TREINTA IGUAL ES....

Claro, es que si bien los profesores guías o los profesores que nos supervisan pueden ir las mismas veces que ellos van ahora, pero la práctica a nosotros nos va a servir mucho en nosotros tener más cursos, en mi curso tenemos quintos y segundos medios

INVESTIGADORA: ¿MÁS INTENSIVO DICE USTED, ¿MÁS HORAS FRENTE A CURSOS?

Más horas en la sala de clases, donde yo pueda adquirir más experiencias con los niños, en como dominar una clase, en qué estrategia voy a usar, porque yo tengo la experiencia ahora de quintos básico y segundos medios y quizás se cómo se comportan, quizás los interés que tienen pero si en el momento cuando yo ejerza... me toca un curso un segundo básico, un curso de sexto básico o sea de cuarto medio yo no tengo la experiencia con ellos entonces va hacer totalmente nuevo para mí, si bien quizás voy a tener la experiencia de que hay ciertas cosas que tienen en común pero hay muchas otras que uno necesita saber las etapas de ellos, yo siento que sería una muy buena oportunidad si nosotros pudiéramos hacer la practica en otro nivel también no solamente en ese y pero sin embargo al poder concretarse

eso nosotros vamos a estar muy limitado de tiempo porque tenemos demasiados informes que entregar también, entonces sería interesante evaluar la manera de poder hacerlo y poder tener un poco más de horas en aula

INVESTIGADORA: AHORA ESO QUE PLANEA USTED ES BIEN INTERESANTE, SI LO ANALIZAMOS QUIERE DECIR QUE EL HECHO DE ESTAR EN AULAS ES UNA INSTANCIA DE QUE PARA USTED, ¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE ESTAR MÁS HORAS EN AULA?

Para mi es súper importante, yo como le decía recién tengo la experiencia en quintos y segundos medios con ellos siento y creo que lo estoy haciendo bien, sin embargo con los otros niveles yo no sé, si las mismas estrategias me van a funcionar entonces al momento si me toca tomar un ... y de hecho me va tocar creo tomar un curso donde el cual yo no hice la practica un tercero un cuarto medio, sexto básico o un octavo a lo mejor las técnicas o las estrategias que yo use con el quinto y los segundos medios ... no me van a servir con ellos y al momento ...

INVESTIGADORA: Y ESAS TÉCNICAS Y ESAS ESTRATEGIAS QUE USÓ CON EL SEGUNDO MEDIO USTED ¿DE DONDE LAS SACÓ?

No son cosas que a uno le van, bueno aparte de cosas que aprendemos en la universidad cosas que se deben y no se deben hacer en el momento de cierto que nosotros porque lo sabemos, porque nos nace hay cosas con... por ejemplo el caso los chico de quinto yo los trato... tiernamente por la edad que tienen, más o menos

ya conozco sus intereses, conozco como ellos reaccionan yo no digo que no vaya a ser capaz de hacerlo, si embargo me va a tomar un tiempo digamos un tiempo más largo... en comparación a si me tocara de nuevo un quito o un segundo medio por qué... porque yo ya adquirí una experiencia con estos dos cursos entonces quizás si yo hubiese tenido si yo hubiese estado haciendo mi practica desde quinto básico hasta... no se primeros o segundo medios por ultimo no todas las horas a la semana sino un par de horas donde yo pueda conocer todos los niveles en qué etapa ellos están ... siento que sería un poco más significativo, no se es alguna forma como yo veo esto

INVESTIGADORA: NO POR SUPUESTO ES MUY VÁLIDO EL ANÁLISIS QUE USTED HACE, PERO HAY DOS IDEAS QUE USTED CONTRASTA, QUE SERÍA INTERESANTE SI PUDIÉSEMOS PROFUNDIZAR UN POCO, USTED DICE QUE HAY CIERTAS TÉCNICAS O ESTRATEGIAS O FORMAS DE ACTUAR QUE USTED HA USADO POR EJEMPLO CON SUS ESTUDIANTES LOS MÁS PEQUEÑITOS... Y QUE RECORDANDO UN POCO LA ENTREVISTA ANTERIOR TAMBIÉN USTED PLANTEABA QUE A USTED LE GUSTA MUCHO LOS NIÑOS Y QUE LE GUSTAN Y ESO USTED LO VISTO EN SUS SOBRINOS, QUE LE ENCANTA ESTAR CON LOS MÁS CHIQUITITOS Y TODO, PERO TAMBIÉN USTED DICE Y HAY COSAS O ESTRATEGIAS QUE LE NACEN, PERO TAMBIÉN PLANTEA POR OTRO LADO LA EXPERIENCIA, ENTONCES ¿CUÁL DE ESAS DOS O CÓMO ESAS DOS FORMAS QUE USTED TIENE DE ACTUAR CON SUS ESTUDIANTES LAS RELACIONA CON LA PRÁCTICA?

Es que por eso le decía recién, como yo tengo la oportunidad ahora de estar con estos dos cursos todo lo que yo haga con ellos me sirve mucho para el momento en que yo vaya atender mis cursos una vez egresado cosa que no había tenido o herramientas que quizás no voy a tener porque no las he conocido, no las lleve a cabo en mi periodo de practica quizás esas herramientas que yo pude adquirir en este periodo de practica con quinto y segundos medios quizás no los voy a tener por qué porque uno eso es lo que le decía uno siente que al menos yo siento que tengo vivir un poquito con ellos para ver cómo piensan, que es lo que quieren, como les gusta aprender porque no es la misma forma; yo a mí no me sirve la misma estrategia de enseñanza para segundos medios que con el quinto básico yo les pongo un *PowerPoint* con monitos al segundo medio y no les llama mucho la atención y se lo pongo al quinto básico y están felices, por eso digo yo... en séptimo básico quizás las mismas estrategias van a funcionar pero no lo sabemos porque yo no lo sé por qué... porque no he tenido la oportunidad de estar con ellos, no he tenido la oportunidad de enseñarles para ver como ellos reaccionan a lo que yo les estoy diciendo

INVESTIGADORA: ENTIENDO... ENTONCES ALGO QUE LE NACE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA, ¿USTED LO PUEDE VALIDAR?

Lo puedo amoldar digamos a los distintos niveles, pero si lo ponemos en la balanza si a mí me toca un quinto básico o un segundo medio una vez que egrese con ellos yo voy a tener una experiencia previa, si me toca un tercero medio o un séptimo que a lo mejor no tienen mucha diferencia en edades, pero si es un año... voy a

empezar aprender con ellos en ese momento cosa que con los otros quizás ya adquirí una experiencia en este periodo de practica

INVESTIGADORA: ENTONCES ADQUIRIR UNA EXPERIENCIA PARA USTED ES ¿LO MISMO QUE APRENDER?

...se podría decir que sí, no sé si es lo mismo que aprender, pero es quizás sacando la mente nosotros tenemos mucha teoría que adquirimos a lo largo de los años de estudio que hemos tenido en la universidad, pero no toda la ponemos en práctica, no toda la sacamos de la cabeza y la ponemos en práctica entonces quizás lo que yo estoy poniendo en práctica ahora me está sirviendo con estos chicos, con estos estudiantes, pero yo no sé si me va a servir es que a eso voy yo no sé si me va servir con los demás sin embargo yo sé que también puedo ser capaz de abordar todo lo demás todo lo que yo tengo en mi mente para poder ... lograr que ellos tengan un aprendizaje significativo

INVESTIGADORA: A VER ENTONCES LA LÍNEA MÁS O MENOS PARA ORGANIZAR LO QUE USTED ME ESTÁ DICIENDO, PARA YO ENTENDERLO ES USTED TIENE TEORÍA, ESA TEORÍA USTED LA LLEVA A LA EXPERIENCIA EN PRÁCTICA CON SUS ESTUDIANTES Y AHÍ PODRÍAMOS DECIR QUE LO VA AMOLDANDO Y ESO SERÍA PRENDER ¿O NO?

Es que sin duda uno aprende cada vez que lleva a cabo una estrategia o que hace una clase uno va aprendiendo de los mismo estudiantes, los mismos estudiantes a

la vez le van enseñando que quizás así, no explícitamente con decir no profesor así no se hace, pero uno se va dando cuenta de que no fue la estrategia más apropiada y de esa forma si aprendí, pero aprendí a que quizás no fue la más adecuada pero las estrategias que voy a usar ya las se entonces hay se podría decir que si aprende pero a la vez es algo que uno ya tiene, un poco confuso, pero...

INVESTIGADORA: NO, NO, SI ME PARECE LO QUE PASA ES QUE CUANDO USTED HABLABA DE QUE ALGO LE NACE Y DESPUÉS LO LLEVABA A LA EXPERIENCIA ENTONCES CLARO AL ADQUIRIR LA EXPERIENCIA SE RELACIONA CON EL APRENDIZAJE. DENTRO DE LAS MÚLTIPLES TAREAS QUE USTED MENCIONA, YO HICE UN PUNTEO ANALIZANDO SU SCRIPT QUE USTED COMENTABA LA REUNIÓN PASADA, NO ES CIERTO, A MI ME GUSTARÍA VER SI PODEMOS ENTRE LOS DOS IR CONVERSANDO Y VIENDO COMO CIERTAS TAREAS PODRÍAN O NO, USTED TIENE QUE DECIRME ACÁ , RELACIONAR CON LO QUE APRENDIÓ, PORQUE POR EJEMPLO YO LE VOY A LEER ALGUNAS DE LAS COSAS QUE USTED MENCIONÓ, QUE APRENDIÓ USTED ME DECÍA QUE: HA APRENDIDO A CONTROLAR LA SALA DE CLASES O EL CURSO UN POCO APOYADO POR LA FORMA QUE LLEVA A CABO SU PROFESORA GUÍA, A LLEVAR EL LIBRO DE CLASES, A ORGANIZAR EL TIEMPO DE LAS ACTIVIDADES DE SUS ESTUDIANTES, TAMBIÉN HA APRENDIDO LA CONVIVENCIA CON LOS COLEGAS, A IDENTIFICAR PROBLEMAS EN SUS ESTUDIANTES SUS DOS CURSOS ERAN BIEN ESPECIALES TENÍAN CADA UNO CIERTAS CARACTERÍSTICAS QUE LOS HACÍAN ... DE PERSONALIDADES FUERTES, ETC. CONOCER A SUS

ESTUDIANTES, COMPRENDER RUTINAS DEL COLEGIO Y TAMBIÉN COMO MEJORAR PRUEBAS, LA FORMA DE ELABORAR PRUEBAS O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. ESO DICE USTED QUE HA APRENDIDO Y LAS TAREAS BUENO MÚLTIPLES, USTED LAS TIENE IGUAL QUE LAS TENGO YO, HAY ALGUNA FORMA DE QUE USTED ME DIGA (SABE QUE RETOMANDO LA IDEA DE ANTES) LAS TAREAS ME HAN AYUDADO A APRENDER A TRAVÉS DE LAS TAREAS HE APRENDIDO O NO AQUÍ YO HE APRENDIDO SEPARADO DE LO QUE TENGO QUE HACER

Usted dice si a través de las tareas que tengo que hacer he aprendido algo?

INVESTIGADORA: O HA APRENDIDO ESTO, HAY ALGUNA RELACIÓN, QUE USTED ME DICE YO HE APRENDIDO ESTO PROFE...Y LO PODEMOS RELACIONAR CON...ESO DE LO QUE USTED DIJO, ENTONCES USTED DECÍA QUE HA APRENDIDO ESO Y ESAS SON MÁS O MENOS ALGUNAS DE LAS TAREAS, ESAS SON TODAS LAS TAREAS QUE USTED MENCIONO BIEN RESUMIDO, POR EJEMPLO PODRÍAMOS DECIR QUE A TRAVÉS DE ESTA TAREA USTED LOGRO APRENDER ESTO, ALGO DE ACÁ O NO HAY NECESARIAMENTE RELACIONES SON OTRAS COSAS LAS QUE LO HAN LLEVADO APRENDER

...PODRÍAN, SI HAY ALGO DE RELACIÓN, CREO QUE MÁS ALLÁ NOSOTROS DE LAS TAREAS DE LO QUE YO APRENDIDO DIGAMOS... HA SIDO PORQUE LO HE TENIDO QUE HACER ¿ME ENTIENDE?

Por ejemplo acá nosotros en la universidad jamás aplicamos un test, nunca o sea si bien los conocíamos y todo, sabíamos de que se trataban pero no los aplicábamos, me acuerdo que una vez un test, pero no más allá de eso entonces eso si lo aprendí yo y pero no sé si eso me llevo, me pudo haber ayudado a llevar a cabo algunas de mis tareas en el colegio, creo que no tiene mucha relación, el planificar las clases esto yo claro, nosotros teníamos la teoría acá y sabíamos cómo planificar y todo, pero nosotros tenemos que adaptarnos al tipo de calificación de da el colegio también, allá.

INVESTIGADORA: ¿Y ES DISTINTA?

No es muy distinta porque, en mi caso no es distinta, en el caso de otros compañeros quizás sí, porque yo tengo una profesora que trabaja en la universidad entonces sabe el modelo de planificación que se hace acá y ella misma lo usa allá, entonces para mí fue, para nosotros fue con Pedro ha sido lo mismo en realidad, hemos planificado igual como planificábamos acá hemos planificado allá. Entonces claro con modificaciones cada profesor dan sugerencias entonces también hemos aprendido quizás a organizar un poquitito la planificación, el tiempo, esas cosas con ayuda de ellos, aquí también lo que dije yo es que de las tareas que tenía que hacer era asistir a todas las horas de inglés yo dentro de todas las horas que asisto, dentro de todas las horas de inglés que tengo, voy aprendiendo cosas, como lo que hablábamos recién, vamos conociendo a los chicos quizás vamos aprendiendo que una estrategia no funciona y es mejor poner otra... quizás se va dando cuenta también de que hay horarios que donde ciertas cosas funcionan y otras no,

particularmente en orientación a las 13:15 de la tarde donde a los chicos no les gusta nada, 13:55 salen a almorzar, tener una clases de orientación a la 13:15 y ellos salen 13:55 yo no lo había visto en otros colegios donde he hecho remplazos ni nada , son siempre a las 11:00 de la mañana con su mente fresquita y todo lo demás... organizar el tiempo para cada actividad si , si eso tiene una relación con la planificación con la forma de cómo nosotros planificamos acá por4 lo menos siempre existe una planificación con tiempo, entonces si hay una relación con ello... no sé qué más conocer a los estudiantes, eso es algo que a uno le nace no mas o uno sabe

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ LE NACE, COMO LO SABE? ¿CUÁNDO USTED HABLA DE LE NACE PUEDE DESARROLLAR UN POQUITO EL CONCEPTO...?

Si bien yo creo que también es porque uno ya tiene cierto conocimiento por filosofía, por psicología que uno puede decir el chico está pasando por tal etapa, entonces quizás puede tener cierta cercanía con ellos, pero yo siento una gran empatía con ellos entonces los aprendí a conocer en muy poco tiempo y siento también que puede ser porque tengo solamente dos cursos a lo mejor con siete cursos a lo mejor uno hubiese sido capaz de conocerlos como los conozco a ellos , los conozco a ellos bien ...y creo que es por eso por la empatía entonces yo ya sé que ellos cuando les pasa algo o sea Y eso por eso le digo que es algo que yo siento no más y puedo percibir por lo que he visto en ellos durante el periodo que estado con ellos, que algo los está afectando o que algo los afecta que sea en forma positiva o en forma negativa y yo puedo... identificar eso.

INVESTIGADORA: Y USTED POR EJEMPLO CUANDO HA SABIDO QUE UN ESTUDIANTE X DEL SEGUNDO B QUE USTED TIENE, QUE SON CON MÁS PROBLEMAS, QUE ESTÁN EN UNA ETAPA COMPLEJA, USTED SABE QUE LE PASO ALGO ¿CUÁL DE ACUERDO A LO QUE USTED CONSIDERE SU ROL FRENTE A UN ESTUDIANTE CON PROBLEMAS?

¿Cómo cuál es mi actitud frente a eso, que haría yo?

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE USTED?

Es que depende porque es que de verdad el curso tiene bastantes problemas, problemas no ligeros, no suaves digamos, tienen problemas fuertes entonces... yo sé que estoy en práctica en un colegio que si bien el colegio me puede decir que tiene los mismo derechos, los mismos deberes, etc. que un profesor ... de planta, yo sé que si algo grave llegara a pasar, al ser así el colegio no me va a mirar así, al menos yo creo que es así, entonces si algo un problemas que yo pueda hacer algo si me cuentan algo que no es tan grave yo siento que quizás una conversación con el o9 con ella lo puedo ayudar... hablo con ellos o tomo cartas en el asunto, pero como últimamente hemos tenido unos problemas que son más o menos graves ahí yo no paso por encima de la profesora jefe , yo hablo con ella le comento el problema porque mal que mal ella los ha conocido por mucho mas años que yo, entonces en ese sentido ella va primero ...hablo con ella y ella decide lo que tiene que hacer cuando el problema es complejo, más grave.

Sin embargo me ha pasado de que chicas en realidad me han contado cosas y me pedido que no le cuente a la profesora jefe quizás porque ven una cercanía en edades, pero es que ahí donde uno quizás usa cosas inconscientemente que pudo haber aprendido en la universidad en psicología que se yo, porque yo y de verdad que tengo contarle a la profesora yo no puedo omitir eso porque si ese problema llega a consecuencias mayores, yo sabía ya el problema me entiende? Entonces yo no puedo no decirle o dejar de decirle a la profesora lo que está pasando sin embargo le digo ella me dijo que no le digiera tal cosa, entonces buscamos la solución en conjunto y créame que en poco tiempo he tenido varias situaciones de ese tipo.

INVESTIGADORA: BUENO SI USTED ME CONTARA LOS PROBLEMAS DE LOS CHICOS ENTONCES...NO SON MENORES ES UNA COSA SOLO QUE TIENE QUE VER CON INMADUREZ, SON RELACIONADOS CON LA FAMILIA

Y mucho más

INVESTIGADORA:... ME IMAGINO. CUANDO HICIMOS LA CLASIFICACIÓN EN LA REUNIÓN QUE TUVIMOS LA ÚLTIMA VEZ HABLÁBAMOS DE QUE HABÍA CIERTAS COSAS QUE USTED HABÍA APRENDIDO, USTED LAS VIO ACÁ

Creo que no estuvo muy completa la respuesta, pero...

INVESTIGADORA: NO, NO ESTE ES UN RESUMEN EN TODO CASO USTED PLANTEO MUCHO MÁS, YO HICE UN PUNTEO SÓLO PARA LA ENTREVISTA, PERO YO PREGUNTO CUANDO USTED PUEDE DECIR QUE APRENDIÓ ALGO, POR EJEMPLO USTED DICE ACÁ QUE APRENDIÓ A IDENTIFICAR PROBLEMAS DE LOS ESTUDIANTES O APRENDIÓ CONTROL DE LA SALA DEL CURSO. CUANDO USTED ESTABA PREPARANDO LA PRIMERA REUNIÓN QUE TUVIMOS CON RESPECTO A ESTO Y USTED PUNTEÓ ESO ¿COMO SUPO, COMO TOMO CONCIENCIA Y DIJO YA ESTO LO APRENDÍ, CUÁNDO UNO DICE QUE APRENDE ALGO?

Bueno la primera vez que yo ya sentí que aprendí fue la primera vez que entre al curso y que pude mantener la atención de los niños, la primera vez el primer día que entre al curso que les hice clase y pude mantener su atención yo dije... son cosas que uno que quizás las tenía que aprendí a no sé a organizar quizás mis tiempos, pero obviamente donde uno aprende y se da cuenta de que si aprendió es cuando, lo que hizo un día le salió mal y si hizo lo mismo al siguiente día quizás con unas modificaciones le sale bien ahí siento aprendo que voy mejorando en cosas cuando voy mejorando en cosas siento que estoy aprendiendo cuando voy viendo mejores resultados siento que estoy aprendiendo yo , cuando estoy aprendiendo yo siento que soy capaz de dar... una mejor enseñanza a mis alumnos

INVESTIGADORA: ...USTED DECÍA RECIÉN QUE PARA APRENDER TAMBIÉN HAY COSAS QUE TRAÍA PERO HA MENCIONADO EN VARIAS POR LO MENOS EN TRES OPORTUNIDADES QUE LLEVAMOS CONVERSADO QUE HAY COSAS

QUE USTED TRAÍA DESDE LA TEORÍA ¿NO ES CIERTO? POR EJEMPLO QUE PUEDEN TENER QUE VER CON PLANIFICAR, QUE SE YO, PERO DESPUÉS MENCIONABA OTRAS COSAS COMO DESDE LA FILOSOFÍA Y LA PSICOLOGÍA, LAS MENCIONA COMO INCONSCIENTE ¿POR QUÉ SON INCONSCIENTES O COMO INCONSCIENTE?

..Como que son inconscientes... ah! como que...

INVESTIGADORA: USTED ME DECÍA: YO ESTAS COSAS YO LAS HE HECHO DE UNA U OTRA FORMA DE MANERA INCONSCIENTE PERO LO RELACIONABA CON LA FILOSOFÍA, CON LA PSICOLOGÍA.

Claro haciendo un análisis ahora yo digo lo más probable es que quizás haya usado cosas que aprendimos, como las etapas que están viviendo, cuales son las cosas que les afectan más, me entiende? Quizás en su momento tuve que enfrentar algún problema quizás lo sé yo pensaba antes y no lo había pensado antes de tener esta reunión con usted y quizás uno sí, es que donde más va a salir uno lo tiene en la cabeza todo entonces de donde va a salir , porque lo he aprendido, entonces por eso lo digo inconscientemente, claro ahora yo quizás digo, quizás lo sé, quizás es, claro quizás todo eso que aprendí en psicología digamos claro en su momento me ayudo y yo en ese rato no me estaba dando cuenta de que quizás estaba usando eso , me entiende.. A eso me refiero con inconsciente.

INVESTIGADORA: ES QUE ES MUY INTERESANTE EL CONCEPTO DE INCONSCIENTE, POR ESO SE LO PLANTEABA DE UNA U OTRA MANERA

Bueno si es interesante el concepto de inconsciente?

INVESTIGADORA: CLARO PORQUE USTED... Y LO RELACIONÓ, Y POR ESO ESTABA ACÁ ANOTANDO UN POCO A ESTE ME NACE, USTED DECÍA HAY COSAS QUE TRAÍA EN TEORÍA QUE LO LLEVÓ A LA EXPERIENCIA DE TOMAR DE UNA U OTRA FORMA CIERTAS DECISIONES PORQUE LE NACÍAN, ENTONCES CUANDO YO SEGUÍ PREGUNTANDO USTED LO RELACIONO AL INCONSCIENTE, ENTONCES ESE "ME NACE INCONSCIENTE" QUIZÁS NO ES TAN ME NACE Y NO ES TAN INCONSCIENTE

Claro y eso es lo interesante que como le digo uno cuando lo hace no está analizando porque lo estoy haciendo así y o de donde saque lo que acabo de decir por eso yo sí, claro es una cosa rara que no corresponde yo digo un me nace porque es algo que sale de mí, pero efectivamente lo más probable es algo que yo haya aprendido en su momento y que es lo que estoy poniendo en práctica no mas porque si lo tengo en mi cabeza de alguna forma llego ahí, entiende.

INVESTIGADORA: CLARO ES QUE ES UN POCO RELACIONARLO CON LO QUE USTED PLANTEABA QUE LE GUSTA TRABAJAR MUCHO CON LOS MÁS CHIQUITITOS TAMBIÉN, QUE SI ES CIERTO QUE LE GUSTABA TRABAJAR

CON LOS MÁS GRANDES, PERO LE GUSTABA MUCHO LOS MÁS CHIQUITITOS Y USTED DECÍA ACÁ ¿DONDE LO MENCIONABA?

Si a mí me encanta trabajar con niños y yo creo....

INVESTIGADORA: UD DICE SON SÚPER ACTIVOS PERO LA FORMA DE TENERLOS QUIETITOS ES A TRAVÉS DE JUEGOS, A ELLOS LES GUSTA APRENDER JUGANDO YO CREO QUE PUEDO LOGRAR ESO, HACER UNA CLASE A TRAVÉS DE JUEGOS, ACÁ HAY OTRA PARTE DONDE USTED DICE QUE LE GUSTA MUCHO Y SE SIENTE MUY GRATO PORQUE LO HACEN REÍR MUCHO

Es que sabe que pasa yo , a mí me encantan los niños, yo hice teatro por muchos años, a mí me gusta estar haciendo eso quizás a mí me gusta igual hacerle clase a chicos más grandes, pero me llena mucho más él no sé el ver niñitos aprender que yo ya los estoy formando desde chiquititos porque los que están más grandecitos, claro ya tienen más años estudiando y todo y quizás ahí también no tiene nada que ver con las cosas que me han enseñado la universidad, son experiencias de vida, experiencias porque tengo sobrinos, porque tuve no se primitos, hice teatro infantil por mucho tiempo, me entiende y son cosas que yo digo como me funcionaron en el momento que yo hacia las dinámicas de grupo con, cuando hacia teatro a chiquititos y porque no ponerla o tratar de ponerla en práctica a ver si funcionan y vamos complementando con cosas , vamos complementado cosas que quizás tiene que

ver con lo que aprendí en la universidad y otras cosas que son experiencias de vida aparte a lo que tenga que ver con la universidad, me entiende

INVESTIGADORA: SI, TOTALMENTE

Y de hecho creo que todos pueden hacer eso todo usuario usa su experiencia de vida para en x momento en que lo necesite

INVESTIGADORA: YO CREO QUE ESO NOS DA MATICES, NOS HACE DISTINTOS AUNQUE TENGAMOS UNA FORMACIÓN COMÚN, VOLVIENDO A LOS APRENDIZAJES QUE USTED MENCIONÓ, SI TUVIÉRAMOS QUE RELACIONAR ALGUNOS DE LOS APRENDIZAJES O TODOS O PARTE CON LAS PERSONAS QUE USTED MENCIONÓ, USTED MENCIONÓ: PROFESOR GUÍA PROFESOR COLABORADOR O... PERDÓN PROFESOR JEFE, JEFE UTP, DIRECTORA, ¿NO ES CIERTO? SECRETARIAS, AUXILIARES, AYUDANTES O ASISTENTES DE LA BIBLIOTECA... UN SINFÍN DE PERSONAS QUE USTED MENCIONÓ, PODEMOS RELACIONAR UN POCO EL CÓMO ELLOS SE HAN INVOLUCRADOS CON USTED O CÓMO USTED SE HA INVOLUCRADO CON ELLOS EN LA PARTE PROFESIONAL Y SI LE HAN APOYADO O SI TIENEN ALGUNA RELACIÓN CON LOS CONOCIMIENTOS QUE USTED MENCIONÓ HABER CONSTRUIDO.

Yo creo que hay una conexión grande desde incluso las practicas previas que hemos tenido uno como estamos en esto de ser docentes cuando nosotros

tenemos prácticas de observación, prácticas de ayudantía, nosotros tenemos que asistir al colegio y es observar en el caso de observación y ayudar en el caso de ayudantía cual es sacar lo peor o lo mejor del profesor aunque siento que hay que sacar lo mejor siempre pero es inevitable quizás fijarse en cosa y decir yo no haría eso o me gustaría ser así o no me gustaría ser así hacer eso como docente yo creo que en ese caso si por ejemplo en mantener el control de una clase en las prácticas que yo he tenido si he visto profesores son muy buenos en los chicos les pongan atención, en dominar una clase, un buen dominio de la clase ... y esas cosas uno las va tomando , uno siempre va tomando lo bueno de.. Yo bueno se copia como dicen y esas cosas nos van enseñando y obviamente con el tiempo o quizás uno les va agregando otra cosita y lo hace propio, entiende.

INVESTIGADORA: ENTONCES LOS PROFESORES COLABORADORES O GUÍA, SERIAN LOS QUE USTEDES HAN IDO A OBSERVAR QUE LOS HAN GUIADO

Claro hablando en control de la clase si los profesores guías, en completar el libro de clases eso es una tarea que igual es bien simple pero nosotros no tenemos las oportunidades de ver un libro acá en la universidad y usted sabe cómo está haciendo la práctica no quiere cometer ningún error así es que...

INVESTIGADORA: USTED DECÍA QUE ES PERFECCIONISTA Y QUE LE HABÍA TOMADO MUCHA ATENCIÓN A LA PROFESORA ¿PARA QUE?

Es que me preocupaba, de hecho mi pareja es profesora de inglés igual, entonces yo le preguntaba a ella pero como se hace esto, como se hace esto otro, donde se firma donde se pasa lista , porque yo fui estudiante también y vi cómo era un libro de clases y yo no era de los que iba y ojeaba el libro de clases para ver que había, entonces yo no tenía idea de cómo era un libro de clases, entonces claro me preocupe de no cometer ningún error entonces lo hice antes ... no sé si alguien me pudo haber ayudado en eso, creo que si pregunte como era como se hacía entonces ahí los profesores me pudieron haber ayudado pudo haber una relación, asistir a las reuniones se puede sacar un aprendizaje, organizar el tiempo también tiene que ver con los profesores creo yo, porque él, uno va viendo uno se va dando cuenta quizás

De que quizás sino completo una lección no importa y los puede seguir la próxima clase, pero quizás cuando uno piensa se preocupa un montón de que no, de completar la lección porque siente que se va a atrasar y el odia de la prueba y que no se pueden cambiar las pruebas y todo pero a medida que van pasando los días, las semanas también se van dando cuenta que no importa mucho porque de alguna forma usted las va ser calzar después y eso usted lo va viendo con la experiencia y la ayuda de los profesores con comentarios de ellos entonces siento que si de hecho la palabra lo dice perfectamente ellos son nuestros guías...a que me voy a referir a convivir con los colegas no es algo que pueda... donde yo pueda ver una relación o que alguien me haya ayudado en eso porque eso tiene que ver con la personalidad de cada uno o no... sin embargo hay cosas que no tiene que tolerar y uno acepta consejos donde no los profesores dice no pesquen mucho, sea así o sea asa, pero tiene mucho que ver con la personalidad sin embargo uno no va, nosotros

no tuvimos la oportunidad de estar en este ambiente educativo digamos donde hay puros profesores, todos opinan de repente tiene no se poh dicen cosas que quizás uno no le parece pero uno tiene que aceptarlo no más, puede ser como un aprendizaje en el sentido de aprender a ser más tolerante me entiende o aprender a aceptar distintas opiniones, no más... a mejorar una prueba también tiene que ver con profesores y más que con profesores del colegio también con profesores de la universidad nosotros tenemos, traemos a la Miss A M te sugiero esto, te sugiero esto otro y después se lo llevamos a la profesora guía o al revés como se den los tiempos... claro ellos nos colaboran también, también hay relación... yo aprendí esto yo sabía cómo hacer una prueba, mi esquema de prueba o el esquema estándar de cómo se hace una prueba pero con la ayuda de ellos fui aprendiendo a mejor cosas.

INVESTIGADORA: CUANDO USTED PLANTEA QUE HA APRENDIDO A CONOCER A SUS ESTUDIANTES ¿QUIEN LO AYUDO AHÍ?

... yo creo que ellos mismos, yo creo que los mismos estudiantes. El hecho de haberse sentido tan o haber sentido tanta confianza en mí yo creo que me ayudó mucho a que yo también... sintiera la confianza de preguntarles cosas de preguntarles cómo están como se siente que le pasa, saber si le pasa algo, me quiere contar no me quiere contar, o quiere hablarlo me entiende pero si yo no hubiese tenido empatía con ellos ni ellos me hubiesen dejado a mi conocerlos y quizás yo no hubiese tenido la confianza de decir de preguntarles cosas para llegar a conocerlos mejor me entiende.

INVESTIGADORA: ¿PARA QUÉ SE QUIERE CONOCER MEJOR A LOS ESTUDIANTES?

Para... siento que tenemos que conocerlos bien para poder entregar lo que ellos necesitan aprender en verdad y yo les puedo enseñar a todo por igual lo mismo, sin embargo durante todo el periodo de clases hay cosas que yo le entrego a cada uno de ellos, me entiende. Por ejemplo yo hoy día acabo de hacer una clase con *PowerPoint* y yo sé que hay chicos que son demasiados visuales y están todos poniendo atención al *PowerPoint* y también sé que hay otros chicos que no que funcionan de otra forma entonces que hago en ese rato ya están los visuales perfecto les enseño y toda la clase perfecto... sin embargo después me toca tocar lo mismo que yo hice en sí y todo lo visual lo que claro lo que funciona de esa forma visual perfecto participan y no así tanto digamos los que son de oído que les gusta escuchar y todo, entonces que pasa, yo una vez que hago toco el Cd ahí es donde yo me enfoco también un poquito más porque yo sé que ellos no me pusieron mucha atención, una vez que yo he estado... pasando el *PowerPoint*, entonces me enfoco un poquito más a ellos o los tomo un poquito más en cuenta cuando estoy pasando el *listening* y porque yo sé eso porque como le digo uno ya los aprende a conocer con el tiempo, yo he llegado a ser como su profesor jefe estoy haciendo practica en orientación también, entonces estoy muchos días a la semana con ellos... ellos lo saben yo sé que en el periodo que uno observa, observa desde la parte de atrás, tengo todo el panorama de ellos, se lo que hace cada uno de ellos cuando el profesor está explicando me entiende soy como una cabrita que está

viendo todo lo que ellos están haciendo y yo voy identificando cosas, voy identificando cosas en ellos perdón... y de esa misma forma yo ya sé cómo yo ya vi eso yo ya sé que hay gente que funciona de esta forma y gente que funciona de esta otra, no estoy diciendo que yo las pueda las pueda abarcar todas en una clase, pero si me doy cuenta de algunas y ... para mi basta también, porque porque sé que estoy tratando de ayudarlos a todos, me entiende... siento que es importante conocerlos un poquito para poder llegar a que ellos aprendan bien

INVESTIGADORA: ENTIENDO...HAY UN CONCEPTO QUE USTED MENCIONÓ DURANTE LA ENTREVISTA ANTERIOR, AHORA IGUAL LO HA MENCIONADO Y NO ESTÁ COMO TAREA TAMPOCO ESTÁ COMO APRENDIZAJE... PERO NO ESTÁ COMO APRENDIZAJE: HABLA DE CONTROL DE LA SALA USTED LO HABLO AHORA COMO DOMINAR UNA CLASE ¿QUÉ SIGNIFICA ESO?

Para mí básicamente la disciplina cuando yo hablo de control de la clase es poder lograr que ellos me pongan atención, me entiende. El poder lograra que ellos estén no como momias toda la clase pero sí que me estén poniéndome atención, me entiende yo como le decía yo si ellos están dibujando yo no les digo mírenme , me entiende porque yo de alguna forma puedo llegar a entender que de esa forma están aprendiendo me entiende , a medida de un dibujo que están captando todo lo que yo estoy diciendo quizás, pero en cuanto a disciplina que no se pongan a conversar porque ahí, ya dos cosas a la vez conversar y poner atención es un poco más complicado entonces ahí yo ... a eso me refiero con dominio de clase o sea al dominio más de la disciplina, me entiende.

INVESTIGADORA: ENTIENDO... USTED ME DECÍA HACE UN RATO, VOLVIENDO AL CONCEPTO DE APRENDER, QUE CUANDO USTED DICE QUE HA APRENDIDO ALGO PUNTUALMENTE ES PORQUE USTED LO HIZO UNA VEZ, POR EJEMPLO PUEDE QUE RESULTARA A LA PRIMERA Y TIENE BUENOS RESULTADOS ENTONCES APRENDIÓ O PUEDE QUE NO RESULTARA Y DESPUÉS LO VOLVIÓ A APLICAR Y RESULTA MEJOR O TIENE APRENDIZAJES EN SUS ESTUDIANTES Y USTED CONSIDERA QUE ESO ES APRENDER

... si es que es como le decía recién cuando yo siento que he mejorado en algo que yo no hacía o que sentí cuando Salí de la clase o de la lección que di que no lo hice, que no me sentí conforme conmigo mismo en como lo hice por lo que fuera incluso por disciplina porque quizás no se portaron bien, porque al final la disciplina es un tema que también tiene mucho que ver conmigo, como yo soy capaz de mantener al curso bajo control entonces cuando yo salgo no satisfecho de cómo di mi clase, siempre hago un análisis de cómo lo hice, que hice mal y todo y trato de mejorarlo y una vez que yo lo hago de nuevo y siempre me funciona que los chicos quizás pusieron más atención o participaron más siento que con cada pequeña experiencia voy aprendiendo , me entiende... si ...siento que voy aprendiendo incluso con ellos mismo.

INVESTIGADORA: CON LOS ESTUDIANTES...

Con los mismos estudiantes

INVESTIGADORA: Y CUANDO USTED SALE DE UNA CLASE LE HAYA IDO MÁS O MENOS BIEN O MÁS O MENOS MAL O MUY BIEN O MUY MAL Y USTED SE DA CUENTA QUE APRENDIÓ, AUNQUE SEA PEQUEÑAS COSAS...¿ USTED LO COMPARTE CON ALGUIEN? ¿LO EXPLICITA? O ¿ES UNA FORMA DE UN PROCESO QUE ES SOLAMENTE MENTAL?

Bueno en este caso si lo comparto con P por, hablamos mucho porque como tenemos los mismo cursos, bueno no los mismos tenemos los mismos niveles... si lo hablamos mucho de hecho nosotros hablamos mucho sobre eso en la sala de profesores, somos los practicantes entonces también tenemos esa conexión de que estamos ahí haciendo lo mismo bajo la misma circunstancia digamos y si lo comento y él comenta su, las cosas oh me salió re bien tal cosa porque hice tal cosa entonces son cosas que a mí, las estoy grabando en mi cabecita porque me pueden servir a mí, entiende ... o cuando él me comenta oh hice tal actividad, hice tal cosa y los niños se engancharon al tiro porque no probarlas con mi clase a lo mejor también se van a enganchar o sino no pierdo nada

INVESTIGADORA: CLARO...

Me entiende, pero en este caso yo tenía la posibilidad de comentarlo con alguien, pero no sé si lo hice comentarlo con algún profesor, si hubiese estado solo no lo se

INVESTIGADORA: O SI ESTUVIESE TRABAJANDO.

O si estuviese trabajando

INVESTIGADORA: Y NO FUERA PRÁCTICA.

Exacto , yo no sé si no hubiese comentado por un tema de que no hablo mucho o porque por evitar cualquier mal entendido porque siento que de repente, no se a lo mejor estoy errado en lo que voy a decir, pero siento que de repente bueno no de repente hay profesores que tiene distintas formas de transar a la que tiene uno entonces... no sé, puede decir , de repente me importa él como ellos sienten lo que estoy diciendo yo , no sé si me entiende, él como ellos de repente me importa como ellos puedan percibir lo que yo estoy diciendo porque yo de ninguna forma lo digo como para afectar a nadie o si yo parto diciendo tal cosa a mi funciona perfecto o tal cosa a mí también me funciona perfecto, eso me funciona bien también y de repente hay profesores que y tenemos que decirlo profesores que se quejan todo el día, yo no sé si es por ... sus cursos son muy malos o si es un tema ya de que lleva muchos años trabajando y están un poco cansado, entonces yo he tenido la posibilidad de conocer a profesores que se van quejando todo el día, entonces si yo llegara a decirles a ese profesor a mí me funciona perfecto tal cosa y esto también a lo mejor no lo va a recibir tan bien de mi parte y lo puede recibir como un poco de soberbio que juventud no sé qué, entonces siento que de repente por eso no lo o sea por eso no lo digo y por eso mejor comento con alguien de mi edad y que tenga quizás pensamientos parecido a los míos, me entiende,

INVESTIGADORA: QUE NO SE MAL INTERPRETADO.

Y que no pueda ser mal interpretado, exacto porque uno tiene que tener una buena relación con los colegas también, me entiende.

INVESTIGADORA: SI...CÓMO, HAY UN PUNTO DEL QUE NO HEMOS CONVERSADO QUE ME GUSTARÍA AHORA LANZAR UN POCO COMO PREGUNTA ES: COMO EL CONTEXTO, YA SEA EL COLEGIO EN SÍ QUE USTED ESTÁ EN PRÁCTICA O LOS CURSOS QUE ESTÁ EN PRÁCTICA ¿CREE USTED QUE SE RELACIONA CON LO QUE HA APRENDIDO? PORQUE ES UN COLEGIO CONFESIONAL CATÓLICO, USTED ME DECÍA LA OTRA VEZ QUE ES UN COLEGIO QUE SELECCIONA SUS ESTUDIANTES, QUE TIENE UN CRITERIO (EL MISMO EN EL QUE ESTA P) TIENE UN CIERTO, DECÍAN ALGO DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, MEDIO ALTO... HAY UN CURSO, EL CURSO SUYO QUE TIENE CIERTAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CHICOS CON PROBLEMAS, EL OTRO ES MÁS INQUIETO PERO TAMBIÉN HAY UN CONTEXTO MACRO DE INSTITUCIÓN, ¿CÓMO O USTED CREE QUE SE RELACIONA?

En algunos aspectos por ejemplo en el caso de que ellos si son de situación económica media alta... donde normalmente o muchos de ellos vienen de colegios ya particulares también yo me voy a referir en el caso de inglés porque no he tenido la oportunidad de verlos en muchas otras clases o muchos otros ramos y vienen con más información con más conocimiento en inglés, y por qué?, porque vienen de

colegios donde tenían cuatro horas de inglés y en comparación a un municipal que quizás tienen dos o de un colegio q tienen seis hrs en comparación a un municipal que tenían cuatro o dos no se ellos traen más conocimiento también entonces quizás si es que hubiese hecho mis prácticas en un colegio municipal hubiese aprendido muchas otras cosas, quizás hubiese aprendido a ser mucho más enfático o más cuidadoso en mi planificación de clases ¿por qué? porque es un contexto distinto , porque ellos saben menos, porque el nivel es más bajo entonces mis estrategias de clases o mis formas de hacer las clases ha tenido que ser adaptada al colegio, acá yo hago clases sin ningún problema y de repente no me cuestiono mucho el entenderán o no entenderán esto

INVESTIGADORA: USTED¿ HACE SU CLASE EN INGLÉS?

Si completamente en inglés, desde que entro a la sala hasta que salgo y yo puedo hacerlo porque ellos su nivel de *speaking* no es muy... no es muy bueno pero de *listening* los niños entienden todo. Yo trato de que ellos hablen lo más posible y ya cuando no pueden decirme lo que quieren decirme ya en español pero mi respuesta va en inglés, me entiende entonces ellos entienden todo de alguna forma ahí uno... yo no me cuestiono el si ellos entendieron o no, porque yo sé que me van a entender, aunque otra cosa que no pueden entender y me lo van a preguntar en español, pero si lo hubiera hecho por ejemplo en un colegio municipal mi realidad hubiese sido distinta a lo mejor hubiese tenido que hablar en español, entonces ... yo al estar en este colegio, en este contexto se y he aprendido que se puede

aprenderme entiende que yo puedo hacer ciertas cosas que quizás en otros colegios no voy a poder hacer

INVESTIGADORA: Y ¿LOS COLEGAS INFLUYEN DE ALGUNA FORMA TAMBIÉN EL TIPO DE COLEGAS QUE TIENE?

En el aprendizaje digamos...

INVESTIGADORA: SUYO, EN SU APRENDIZAJE PARA SER PROFESOR, UNO SIEMPRE ESTÁ APRENDIENDO.

Si, es que no tengo la oportunidad de compartir mucho con ellos más con los profesores guías porque yo

INVESTIGADORA: POR ESO CON ELLOS. POR EJEMPLO CON SU PROFESOR JEFE O PROFESORA JEFE, CON SU PROFESORA GUÍA

Ellos influyen con sus consejos mucho, ellos... porque nosotros estamos en un periodo de practica la palabra lo dice estamos haciendo una práctica para llegar a poder estar en una sala como profesores ya digamos entonces claro ellos nos dicen quizás trata esto o no trata de no darles tanta confianza o trata de no ser tan *nice* digamos tan buena gente con tal persona o con tales personas porque a esas personas yo los conozco más y tienden a confundir las cosas, entonces claro uno va aprendiendo de que si hay cosa que quizás yo no entiendo mucho por el hecho

digamos de ser primerizo en esto, un novato en esto que ellos por su experiencia me están tratando de dar , me entiende ... en lo que le decía recién ellos conocen mucho más a los estudiantes que nosotros mismo, que nosotros que llevamos este poco tiempo, entonces yo he tenido consejos de trata de no hacer tal cosa con tal persona porque el malinterpreta todo o ella malinterpreta todo entonces claro uno va entendiendo que hay cosas que tiene su límite hay cosas que uno no lo puede hacer por muy buenas intenciones que tenga uno, entiende en cuanto a mucho de estas cosa que donde los profesores han influenciado en nosotros en mí en este caso es en lo que hablábamos recién en la forma de cómo organizar mejor mi clase, me entiende quizás yo al principio y de hecho me paso yo en las primeras clases yo hice mi clase y me sobraron muchas actividades entonces quizás dijeron quizás puede ir para in *review* después para un repaso no las hagas ahora déjalos y voy sacando actividades y meto las más importantes entiende son cosas que nosotros quizás no entendimos en ese momento, que yo quizás no entendí en ese momento pero con la ayuda de ellos mejoraste y ahora no tengo ningún problema no me cuesta planificar una clase ahora no estoy diciendo que sea perfecta pero no el yo sentir que no me cuesta ya para mi es bien satisfactorio porque yo me frustraba mucho en hacer una clase donde yo sintiera que me iba a alcanzar el tiempo y que aparte iba a ser un clase buena entonces con los consejos de ellos al final uno empieza a darse cuenta que no tengo porque estresarme tan fácilmente menos en un periodo de practica donde estoy recién empezando

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES UN CONSEJO DE ELLOS TÍPICO POR EJEMPLO QUE TIENE QUE VER CON DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO EN UN DISEÑO DE CLASES, COMO SE LO DICEN?

Por ejemplo hay un consejo de consejera de segundos medio que trabaja aquí en la universidad que dice trata de... porque ahora nosotros trabajamos, si bien trabajamos con el programa, los planes y programas del estado, pero usamos otro libro, pero tomamos en cuenta los planes y programas del estado, por ejemplo la profesora nos dice, este libro tiene *listenings*, *speaking*s, *writing*s y habilidades, me entiende?. Y ella siempre me dice, tu trata de enfocarte en una de ellas y la próxima vez enfócate en otra habilidad. A mí me ayuda un poco porque estar haciendo que ellos escriban y que ellos escuchen las clases van a ser muy monótonas, entonces de esa forma ella me va ayudando a organizarme más para que ellos no se aburran no le tomen como le digo que no deje de gustarles el inglés, que a ellos les gusta, me entiende... que otro consejo que es como típico de ella él a mí me lo dicen mucho, yo no sé si a P, que yo no sé quizás por mi forma de ser yo estoy conversando siempre con ellos y eso siempre me dicen que sea cuidadoso porque ellos mal interpretan muchas cosas y me lo dice la miss de segundo medio y me lo ha dicho la Miss de...

INVESTIGADORA: ¿INGLÉS?

No, claro la Miss de inglés segundo medio y la Miss de orientación

INVESTIGADORA: USTED DECÍA LA OTRA VEZ, EN LA ENTREVISTA ANTERIOR, JUSTAMENTE REFERIDO A ESTE TEMA UN POCO CON LA EMPATÍA QUE TIENE CON SUS ESTUDIANTES, UN POCO TAMBIÉN SABE HASTA DÓNDE PONER LOS LIMITES O CUANDO ALGO PODRÍA SER ... COMPLEJO O TORNARSE COMPLEJO Y YO CREO QUE LE PREGUNTÉ ESO PERO SE LO VOY A VOLVER A PREGUNTAR AHORA QUE ESTAMOS HACIENDO CONSIENTE LO INCONSCIENTE ¿CÓMO SABE CUÁNDO EL LÍMITE ES COMPLICADO?

Es lo que le decía yo uno no puede olvidar nunca que es profesor, claro entonces yo le puedo dar un poquito de confianza donde me tiren una broma quizás donde yo sepa que la broma no es porque si me tiran un broma y está fuera de lugar igual se lo digo al tiro pero si de repente me dicen algo que es quizás acorde a su edad y no me complica y no me afecta a mí y siento que no es una falta de respeto, ningún problema, pero uno se da cuenta cuando poner digamos las líneas para que ellos no la crucen

INVESTIGADORA: Y ESA LÍNEA LA PONE USTED INTUITIVAMENTE O SEA ¿CUÁNDO LO INCOMODA?

Yo siento que puede ser, incluso a lo mejor ni siquiera me incomoda pero es una forma de que uno tiene que ir educando, si para eso estamos, me entiende perdón, si para eso estamos uno tiene que ir educando de repente a lo mejor a mí no me va a incomodar que ella use sus modismos porque lo más probable es, yo tengo 26

años, 27 años y quizás son los mismos que ellos tienen pero yo no puedo dejar que hablen “cachai” en la sala o caleta me entiende quizás me incomoda pero no me incomodado porque yo soy joven y estoy como acostumbrado a escucharlo pero sin embargo yo les pongo digamos La piedra de tope ahí porque no corresponde menos en una sala de clases me entiende y menos en un proceso de formación donde ellos no pueden llegar y usar cualquier vocabulario que tenga ... porque después lo van a asimilar como algo que está bien y que se puede usar en cualquier lado me entiende, entonces quizás no me incomodo sin embargo tengo que ir educándolos y les digo no eso no es o yo puedo de repente tocarle la espalda me entiende y decirle valla a sentarse y ellos de repente, chao profe y me puede tocar el hombro pero ahí de repente a tener un gesto más expresivo de cuerpo, tampoco son cosas que por eso le digo no necesariamente porque me molesten sino porque uno no puede olvidar nunca que su profesor, entiende? no somos amigos tenemos un poquito de confianza y tenemos una relación grata pero no somos amigos, me entiende.

INVESTIGADORA: BIEN M YO CREO QUE A MENOS QUE USTED QUIERA PLANTEARME ALGO MAS CREO QUE VARIAS DE MIS DUDAS, DE CIERTOS NEXOS TEÓRICOS QUE YO HABÍA HECHO ESTÁN BIEN ACLARADOS.

Si de repente me voy un poco por las ramas es producto de que ...

INVESTIGADORA: NO ES QUE SE VAYA POR LAS RAMAS NO, SINO QUE UNO VA ESCUCHANDO, PERO...LOS COMENTARIOS QUE VAMOS HACIENDO EN

LAS ENTREVISTAS NO NECESARIAMENTE, YO TENGO TODA LA INFORMACIÓN ENTONCES POR ESO NECESITO, NECESITO CONSULTARLE

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1- (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)

INVESTIGADORA: VOY A LEER SU ORALIDAD:

EN EL CONTEXTO DE ESTAS ESTRATEGIAS QUE UD. ELABORA, ENTONCES UD. ME DECÍA QUE MUCHAS DE ESAS COSAS A UD. LE NACEN Y YO LE PREGUNTÉ QUE SIGNIFICA QUE LE NACEN Y UD. ME DIJO:

Tiene que ver con lo que hago y se fundamenta con que yo creo que es lo correcto y que se basa principalmente en mis valores y en mi experiencia como alumno, no sólo universitario sino como estudiantes desde chiquito, se basa principalmente en eso en lo creo como alumno, desde chico crítico también de mis profesores, qué profesor me gustaba, que profesor no me gustaba y que esperaba de mis profesores también y quienes me defraudaron, quienes no me defraudaron de chico, yo venía haciendo este análisis entonces me baso en todo eso, cuál es la imagen ideal de un profesor para pensar yo, tal vez ilusamente que es lo que ellos quieren de mi (refiriéndose a los alumnos) como profesor, que puede no ser lo correcto pero al menos es un intento.

Claro a eso voy es algo súper personal que tiene que ver con mis experiencias con mis valores de familia, tal vez con esos valores católicos que tuve en la infancia.

INVESTIGADORA SI UD. REALIZA SU LABOR DE PROFESOR, ELABORA ESTRATEGIAS DE COMO ENSEÑA Y TIENE CLARÍSIMO ESTRATEGAS COMO VA CON SUS ESTUDIANTES Y HACIA DÓNDE QUIERE IR Y ESO ES FRUTO DE SUS EXPERIENCIAS DE ALUMNO NO SÓLO UNIVERSITARIO SINO ANTERIOR, DE SUS VALORES DE FAMILIA, DE SUS VALORES CATÓLICOS ¿QUÉ ROL JUEGA LA UNIVERSIDAD EN UD. COMO PROFESIONAL?

La Universidad creo que me entrega más herramientas aún para poder estar de acuerdo o no con aquellos valores, por ejemplo, yo creo que un profesor se debiese comportar de X manera por mi experiencia, por lo que yo creo que es correcto, pero al estar acá en la universidad, al tener que leer autores en los diferentes ramos de educación, me van apoyando y otras veces, o sea van apoyando lo que yo digo, y otras veces van diciendo de que no debiese ser tan así sino más bien de otra manera, que el X también podría ser de repente Y. Estoy cierto que ese es el rol que juega la universidad, por lo menos en mí, de darme más herramientas en algunos casos y en otros casos apoyar lo que yo ya pensaba.

INVESTIGADORA: Y ¿EN ALGÚN MINUTO LO QUE LA UNIVERSIDAD LE ENTREGA MODIFICA LO QUE UD. YA PENSABA?

A veces si, a veces sí, no se me ocurre ningún ejemplo concreto ahora, pero claro, claro, nunca he pensado que mi experiencia, lo que yo creo que es correcto es lo correcto, de hecho esa es la idea que se presenten nuevas experiencias que me digan, no esto tal vez podría ser mejor para ti y si lo es, lo tomo lo asimilo, lo aplico.

INVESTIGADORA: Y ESO HA OCURRIDO, HA SIDO IMPORTANTE EL PESO DE LA UNIVERSIDAD O, ¿UD. CONSIDERA QUE SU EXPERIENCIA PERSONAL HA SIDO MÁS FUERTE? (PARA QUE PODAMOS DECIR, A VER EL PROFESOR QUE TENEMOS EN ESTE MINUTO ACÁ ES MÁS FRUTO DE SU EXPERIENCIA PERSONAL EXTRA UNIVERSIDAD QUE DE SU EXPERIENCIA UNIVERSIDAD O ¿ES UNA MIXTURA?

La verdad que si bien mi experiencia universitaria ha sido muy importante, yo creo que es más profundo mi experiencia, mi experiencia de lo que yo creo humildemente que es lo correcto como profesor o como alumno, ha habido algunas formas de enseñar o de aprender con las que me he manejado, porque creo que es lo correcto, pero me doy cuenta después en la universidad por herramientas que me entregaron o gracias a algunos autores que no que no eran correctas, pero la verdad han sido como súper pocas veces. Ahora que me entrega la universidad entonces, en la parte educacional, yo creo que fuentes en que apoyarme, los sources y en inglés me lo ha dado todo, en inglés yo me siento bastante conforme, por lo que me ha entregado la universidad, porque no creo que la universidad me haya dado las mejores herramientas como para poder educar, de hecho hay cierta dicotomía acá en la universidad porque si bien en educación, en los ramos educacionales nos enseñan una cosa, no sé, que el campo debe ser verde, aquí en inglés una parte totalmente distinta, no enseñan que el campo tal vez también debiera ser verde, pero lo hacen de otra manera; o sea lo que nos enseñan en educación, en inglés no se aplica al educar.

INVESTIGADORA: Y CUÁL PARA USTED DE LAS DOS HERRAMIENTAS (COMO LES LLAMA UD.) ¿ES MÁS POTENTE?

Las de educación, porque en educación me dicen que un profesor no debiera enseñar todos los años lo mismo porque no está trabajando todos los años con las mismas personas. Entonces basándonos en eso el currículo debiera cambiar, yo me tengo que adecuar como profesor a mis alumnos porque tengo nuevos alumnos, nuevas experiencias, nuevos intereses, nuevas motivaciones y que lo que yo quiero enseñar como profesor, lo tengo que adecuar a esto, cierto? Eso es lo que hace un profesor responsable, fue lo que me enseñaron en educación, en distintos ramos: currículum, psicología etc, pero después llego a mis ramos de inglés, cualquiera este sea y se me enseña, en muchos de ellos siempre lo mismo y no solamente a mí, sino que si bien los ramos son formadores siempre enseñan lo mismo y con el mismo material y con la misma de la metodología, no se preocupan de adecuar sus metodologías a nosotros, siendo que eso, (aquí los que nos dan el discurso no son precisamente los de inglés).

INVESTIGADORA: ¿QUÉ LE PRODUCE ESO ¿ QUÉ LE GENERA?

Primero impotencia, que más de alguna vez lo expuse en más de algún ramo y creí ser escuchado y tomado en cuenta pero no fue así y el resto del semestre en el que estaba siguió tal cual y siendo que esa vez cuando lo expuse todos mis compañeros apoyaron mi opinión porque nosotros lo hablamos, nosotros lo hablamos... x

profesor tiene la misma prueba, o se viene tomando la misma prueba por muchos años, diez años atrás, ¿por qué? porque para dar esa prueba nosotros estudiamos las mismas prueba que había dado antes el profesor, pero de diez años atrás, porque salía el año todo y era la misma prueba tal cual, las mismas preguntas, entonces leíamos las respuestas y es lo que hasta ahora se hace, entonces impotencia por la irresponsabilidad que se vive, porque se nos enseña a hacer algo que nosotros creemos que es lo correcto, pero después donde lo debieran aplicar que es en inglés precisamente porque eso es lo que queremos hacer nosotros, que es enseñar inglés, no lo hacen, no lo aplican, entonces ahí viene el cuestionamiento, por qué no lo hacen, por qué no lo aplican si esto es lo que debiera ser un buen profesor, porque no lo hacen ellos, entonces? si es lo que nosotros nos importa, seguir buenos ejemplos y que no son los mejores ejemplos, yo no sé si tengo muy buenos profesores en inglés, tengo expertos en inglés, pero no sé si son los mejores profesores.

INVESTIGADORA: ¿POR ESO SERÁ QUE LOS MODELOS QUE UD. TOMA SON MÁS FUERTES DESDE LA EXPERIENCIA FUERA DE LA UNIVERSIDAD?

Exacto.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ JUICIO EMITE UD. COMO EVALÚA SUS APRENDIZAJES DURANTE LA PRÁCTICA?

La verdad es que estoy bastante conforme con todo lo que aprendí, si bien creo que no fue suficiente, creo que pude haber hecho más, pude haber aplicado muchas

más estrategias o haberme preocupado de preparar tal vez mejores clases, aún así estoy conforme, estoy conforme por lo que hice, porque lo que hice fue porque lo sentí en aquel momento, porque sentí que era necesario y tal vez porque tuve la oportunidad de hacerlo de esa manera, yo ahora un poco más crítico tal vez, de lo que he vivido todo este semestre puedo pensar que no fue suficiente, que tal vez ahora yo haría algo distinto.

INVESTIGADORA: DE ESOS APRENDIZAJES O CONOCIMIENTO, ¿CÓMO LOS EVALÚA?

No fue difícil de construir porque tuve el apoyo de, siempre me sentí muy apoyado por mis profesores por mis alumnos, entonces me dieron todo el apoyo como para que yo pudiese, para que a se me hiciera más fácil mi permanencia en el establecimiento, en la sala de clases y poder aprender mejor tal vez lo que estaba aprendiendo. Siento que todo lo que hice lo aprendí bien, no de la mejora manera tal vez, porque insisto en que todo puede ser mejor, cierto?, pero aún estoy conforme con todo lo que hice.

INVESTIGADORA: SI UD. EVALÚA TAREAS Y APRENDIZAJES. CON LAS TAREAS, ¿NOTA QUE HAY RELACIÓN ENTRE TAREAS Y APRENDIZAJES O CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENOS Y TAREAS?

Yo creo que hay una relación directa, porque para poder aprender yo primero tengo que hacer algo, ya? Si bien hay cosas que no era necesario hacer para poder

aprender, eh, creo que era, hubo cosas que hice, que no era necesario que yo las hiciera, pero por mi nombre o por mi título de ser profesor practicante, se me tomó como, ya el practicante tiene que hacer esto, esto, esto, él va revisarme todas las pruebas, él va a aplicar encuestas, para mi eran cosas innecesarias, de hecho yo creo que de todas las tareas que yo tuve que hacer, de la gran lista que hice, yo creo que la mitad me sirvió para poder estar conforme con lo que aprendí, ahora yo no tengo por ejemplo a revisar pruebas porque uno ya lo sabe, ya o sabe, uno no necesita revisar tantas pruebas para saberlo. Si bien era responsable de revisar mis pruebas, tuve que revisar muchas que no correspondían a mis cursos, ya? tuve que aplicar encuestas que no eran parte de mi responsabilidad, pero aún así tuve que hacerlo, entonces hay muchas cosas que tuve que hacer que no tenían nada que ver con práctica, ya? Tal vez como practicante a quien se le entregan muchas cosas como para que las haga porque se supone que tiene más tiempo sí, pero en mi práctica, no.

INVESTIGADORA: UD. ¿CONSIDERA QUE HUBO TAREAS QUE HIZO SIN QUE ESTUVIERAN REGLADAS QUE UD. CONSIDERA IMPORTANTES Y QUE LES DIRÍA A LOS PROFESORES QUE SE ENCARGAN ACÁ DE LA PRÁCTICA, ESTA TAREA DEBE SER INCLUIDA PORQUE SE APRENDE ESTO. PORQUE UD. ME DICE QUE HAY UNA RELACIÓN DIRECTA?

Yo creo que tal vez, se cree que está entendido lo que yo voy a decir, pero no está presente en ninguno de las responsabilidades que nosotros tenemos como practicantes y que es la de conocer a nuestros alumnos, porque a ninguna parte

está la instrucción de darte el tiempo de conocer a tus alumnos para saber que es lo que quieren qué es lo que necesitan, aparece simplemente la planificación, por ejemplo, y para planificar nosotros tenemos que saber qué es lo que quieren ellos que es lo que necesitan, cómo son fáciles de motivar , pero eso no es necesariamente conocerlos, yo no sé si es la práctica de orientación o la de jefatura o la de inglés en donde debiera aparecer, pero de que tiene que ser algo claro en nuestras instrucciones debiera estar porque no todos se dan el tiempo para hacerlo porque es una carga más en el fondo, una responsabilidad más, darse el tiempo para conocer a alguien es un trabajo, o sea no es un trabajo, es una gran responsabilidad. Quitarte tiempo porque es una responsabilidad y uno tiene que dedicarse a eso por completo, ahora, al o ser algo que se exige es algo que no se hace, no todos lo hacen y para mí es fundamental, porque a mí me sirvió, a mí me sirvió como para poder sentirme más apoyado, o sentir que las cosas estaban si funcionando o no estaban todo funcionando, por ejemplo si veía a mis alumnos un poco enojados o choreados o conversando, claro la clase estaba muy fome y porque en realidad no los estaba conociendo, tenía que cambiar mi estrategia, algo tenía que hacer.

Conocerlos de verdad, no sé cómo se puede hacer un, cómo construir indicadores de conocer a alguien, no se me ocurre cuál sería la “*criteria*” para que pudiese estar logrado. Porque es difícil, es complicado cuándo uno realmente conoce a alguien? o hasta qué punto necesitamos conocer a alguien.

INVESTIGADORA: ¿CUÁNDO UNO REALMENTE APRENDE ALGO?

Cuando uno es capaz de ponerlo en práctica y resulta, yo siento que aprendí muchas cosas, porque todas las cosas que estuve haciendo durante mi práctica las estuve practicando, cierto? viendo si funcionaban o no funcionaban y cada vez que me funcionaban y las ponía en práctica de nuevo volvían a funcionar y no sólo con mis alumnos de acá sino con mis otros alumnos, me daba cuenta que claro, si había aprendido algo nuevo y que de verdad me estaba sirviendo.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE UD. CON LOS APRENDIZAJES? ¿DÓNDE SE VAN?

Se van a mi experiencia, yo baso mucho de lo que hago en lo que yo creo que es lo correcto, todo lo que voy aprendiendo nuevamente, también lo meto a esa cajita de de lo que yo creo que es lo correcto.

INVESTIGADORA: ¿DÓNDE ESTÁ ESA CAJITA?

Aquí en mi cabeza, aquí en mi cabeza.

INVESTIGADORA: ¿CUÁNTO TIEMPO PUEDE UD. RETENER LOS APRENDIZAJES, AQUÍ?

Es que no es sólo tener acá, es que es tal vez como que estuvieran escritos, sino que, cada vez que uno lo necesite puede echar una ojeada al cuaderno, cierto?, (REFERENCIA A UNIDAD DE ANÁLISIS UNO-CASO TRES) tal vez yo cuando

necesito poner algo o enseñar algo, voy a esta cajita busco: a ver, que me puede servir, ah esto porque ya lo tengo aprendido, ya sé que me resulta, entonces lo saco de la cajita y lo pongo en práctica.

INVESTIGADORA: ¿SON PARENDIZAJES MUY SUYOS QUE NO PUEDEN SER TRANSMITIDOS A OTRO COMO PARA TENERLOS GUARDADOS SIEMPRE UNO, DE UNA MANERA ABSTRACTA?

No, no es que sean tan de uno o tan personales para no exponerlos, pero tal vez no es necesario escribirlos o publicarlos para que sigan siendo útiles para mí. No sólo tiene que ver con mis necesidades como profesor, sino también con las de algún colega que necesite algo, por ejemplo, Pedro: sabes que necesito hacer esto, qué harías tú?, yo voy a mi cajita y le digo, sabes que a mí me ha funcionado, esto, esto y esto otro, podrías hacerlo, polo en práctica.

INVESTIGADORA: OTROS PROFESIONALES

Porque yo creo que a veces no es necesario sistematizarlo o de revisar algún artículo porque él ya lo sabe y ya sabe que recetar, pero hay veces que el problema no pasa por una cosa tan simple y los síntomas no son fáciles de identificar, por lo tanto va a leer artículos, va a pregunta a colegas y yo tal vez como colega de él no tengo problema en decirle cual sería la recta si yo la tuviera, o tal vez no tendría problema, también en revisar el artículo, si tuviera tiempo, o ver también otros libros

o estudiar otros autores no sé para poder decirles, sabes que esta sería la receta y en esto me basé para poder sacar esta receta.

INVESTIGADORA: LOS PROFESORES Y LOS APRENDIZAJES- GUARDAMOS LO QUE APRENDEMOS. DICOTOMÍA INGLÉS/EDUCACIÓN.

Necesitamos el espacio concreto donde podamos sentirnos apoyados o cuestionados, porque así en el fondo a nosotros nos dan más fuerza para seguir o para poder cambiar algo y claro como estamos hablando de las profesiones, los docentes somos los que no tenemos ese apoyo, porque los médicos si los tienen van a leer artículos, las últimas ediciones que van llegando a la clínica.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON LOS TRES CONOCIMIENTOS O APRENDIZAJES RELEVANTES QUE HA CONSTRUÍDO?

No sé si son tres o más o menos, porque son solamente ideas. Bueno la primera y la más importante y es por la que hemos discutido, yo creo en todas las reuniones que hemos tenido es de que es importante conocer a nuestros alumnos si queremos tener un proceso de enseñanza aprendizaje exitoso, ya? concretamente eso.

Bueno lo segundo tiene que ver más con planificaciones de clase, que no importa, yo creo cuanta es la experiencia que tiene el profesor o el practicante, pero tal vez nunca, no sé si nunca, extremista... que no existen planificaciones perfectas a eso

quiere llegar, ni siquiera sé lo que es una planificación perfecta, pero yo creo que no existen porque son muchas las variantes que van influyen en lo que es la planificación. Basándome en el mismo segundo punto, he aprendido de que no tengo que sentirme frustrado por no tener una planificación exitosa, porque que no me haya resultado esta vez, no significa que la misma planificación no me vaya a resultar después o que si esta vez me ha resultado, no quiere decir que la próxima vez me vaya a resultar, ya? por qué? porque como decía antes son muchos los aspectos que influyen que están dentro de una planificación.

Eso es lo segundo, y lo tercero no sé me ocurre porque tengo como muchas cosas sueltas pero no las puedo unir.

INVESTIGADORA: LA PRÁCTICA PROFESIONAL.¿ LE HA AYUDADO A UD. A CONOCERSE MÁS COMO PROFESOR?

No sé si a conocerme, pero si tal vez como lo he dicho hoy día varias veces a formarme una idea de si lo que estoy haciendo está bien o está mal, o sea no sé si me ha ayudado a cuestionarme tal vez, no sé si cuestionarme es conocerme?, no necesariamente, cierto?. Porque yo creo o pienso que deben haber muchos practicantes o personal en general que cuando están haciendo algo se van conociendo y a medida que están practicando algo se van conociendo, yo como profesor no creo conocerme más, porque sigo siendo el mismo, pero con más **apoyo** con más herramientas. Yo, como P tengo ideas muy concretas de lo que creo que es correcto y no me gusta sonar de porque yo lo creo es así, entonces

necesito que hay algo o alguien que afirme eso que diga, sí es correcto, para que un tercero no diga, ah claro entonces funciona, no es que funcione porque P lo dice, sino porque él tiene una idea y otra persona también la ha tenido.

INVESTIGADORA. ¿LA VALIDAN? Y SI ¿EN ALGUNA OCASIÓN NO HAY NADIE QUE LA VALIDE Y UD. LA TIENE QUE VALIDAR SOLO? ¿LO VA A PODER HACER?

Yo creo que si claro, la idea de buscar fundamento es como por terceros para que sea válida para otros, porque si a mí me está funcionando es porque claro es válida para mí, para mí ya es un apoyo, pero en cambio si no lo puedo demostrar hacia otros, solamente con mi experiencia no creo que sea válido para ellos.

CASO 1: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2- (REFLEXIÓN/ EVALUACIÓN)

INVESTIGADORA: VOY A LEER SU ORALIDAD:

LA PREGUNTA MÍA, ESTÁBAMOS TRABAJANDO EL CONCEPTO DE INCONSCIENTE Y QUE HAY CIERTAS COSAS QUE USTED COMO PROFESOR HACE Y USTED ME DICE:

Claro y eso es lo interesante que como le digo, uno cuando lo hace no está analizando por qué lo estoy haciendo así o de dónde saqué lo que acabo de decir, por eso si es una cosa rara que no corresponde, yo digo un “me nace” porque es algo que sale de mí, pero efectivamente es que algo que yo haya aprendido en su

momento y que es lo que estoy poniendo en práctica no más porque si lo tengo en mi cabeza de alguna forma llegó ahí, entiende?

INVESTIGADORA: ME GUSTARÍA SI PUDIERA ANALIZAR UN POCO MÁS Y EVALUAR O EMITIR JUICIO CON ESPECTO A ESO

Creo que me quedo más con la última parte, porque si bien, claro en ese momento no encontré la palabra adecuada, quizá, yo siento que sí, que uno de repente hace cosas y no está evaluándose de por qué estoy haciendo tal cosa y lo más probable que sea que a medida que uno ha estudiado y durante todo el tiempo que ha estudiado, tiene toda esa información en su mente, tiene quizá el cómo reaccionar a ciertas situaciones porque lo hemos leído porque nos lo han enseñado, entonces en su momento llega, aparecen solas y uno las usa. Pero no quiere decir que yo está pendiente de ti o voy a usar esa estrategia quizá en cierto momento, porque no es el momento preciso para evaluar eso, simplemente lo hago y cuando yo me refería a ese ME NACE, básicamente me estaba refiriendo a que si hay algo que uno tiene en su cabeza que en cierto momento aparece y efectivamente produce algún cambio en lo que uno está haciendo, me entiende?

INVESTIGADORA: SI HAY ALGO QU UD. ME DICE ACÁ AL COMIENZO:

Cuando uno lo hace (cuando actúa de una cierta manera cuando está haciendo clases)no está analizando por qué lo estoy haciendo así o de dónde lo saqué.

INVESTIGADORA: ENTONCES ESTAMOS FRENTE A UNA SITUACIÓN PUNTUAL DE SU CURSO DE CUALQUIERA DE SUS DOS CURSOS, UD.

REACCIONA O ACTÚA DE UNA MANERA, EN ESE MINUTO NO ESTÁ ANALIZANDO PORQUE REACCIONA O ACTÚA ASÍ, O DE DÓNDE VIENE ESA INFORMACIÓN A LA QUE UD. ACUDIÓ PARA TOMAR LA DECISIÓN ¿CÓMO TOMA LA DECISIÓN ENTONCES?

Es que lo que yo me refiero es que en el momento preciso, claro o sea uno de alguna forma uno si toma la decisión pensando en qué va a producir en los estudiantes, pero en el momento preciso uno no lo analiza, uno lo analiza quizá, a ver de una forma quizá si es un poco confuso, pero...a ver me explico mejor, yo siento que cuando tomo una decisión no necesariamente estoy pensando en: es la más correcta o no es la más correcta? siempre creo que es la más correcta en ese momento, siempre creo que es la más correcta, porque si pensara que no es correcta no la hago no más, me entiende? Mi análisis de si fue lo mejor o no viene después, por qué, porque en el momento tengo que hacer algo y si yo siento que lo que hice me produce algo positivo o me soluciona el problema que tengo en el curso en ese momento, pero el análisis lo hago después de, me entiende? pero cada vez que hago algo, siempre siento que estoy haciendo lo correcto sin no lo llevaría a la práctica, me entiende a eso me refiero con el no lo analizo en el momento, pero si lo pienso un poco, porque no voy a hacer cualquier tontera tampoco, cualquier cosa, me entiende?

INVESTIGADORA: EN ESE MOMENTO EN EL QUE UD. ESTA ENFRENTADO A UNA SITUACIÓN PUNTUAL Y SE TOMA UNA DECISIÓN QUE UD CONSIDERA EN ESE MOMENTO LA MÁS ADECUADA, SE PRODUCE UNA CONSECUENCIA,

¿NO ES CIERTO? EL CURSO APRENDE, EL CURSO CAMBIA SU CONDUCTA, EL CURSO CAMBIA LA ACTIVIDAD, ¿EN QUÉ MOMENTO ESA TOMA DE DECISIÓN QUE ES ANALIZADA CON POSTERIORIDAD SE TRANSFORMA EN UN APRENDIZAJE? UD. ME DIÓ UN LISTADO DE APRENDIZAJE Y POR LO TANTO ¿ESOS APRENDIZAJES SON FRUTOS DE MOMENTOS COMO ESTOS?

Exacto, una vez que yo tomo una decisión y me funciona en el curso y obtengo lo que quiero yo siempre tengo un *feedback* que es un análisis posterior, me funcionó o no me funcionó, si no me funcionó también es un aprendizaje, si no me funcionó también es un aprendizaje, me entiende?, entonces uno, yo creo que todos lo hacemos, que analizamos lo que hacemos en la clase, si no nos funcionó para que lo vamos a volver a hacer a lo mejor no funcionó en el curso, por qué?, por qué no?. Entonces ahí cuando yo ya empiezo a analizar lo que hice, estoy aprendiendo, lo estoy... estoy llenándome de toda esa, cómo le puedo explicar? en realidad, sí, estoy entendiendo el porqué hice tal cosa y por qué me funcionó y al entender ya estoy aprendiendo ya, una vez que analice todo, voy a ver si lo que hice estuvo correcto, si me funcionó o no y al hacer ese proceso de análisis estoy aprendiendo y se transforma en aprendizaje.

INVESTIGADORA: ESE PROCESO DE ANÁLISIS QUE ES POSTERIOR Y QUE HACE QUE LA DECISIÓN QUE TOMÓ TUVO UN *FEEDBACK* POSITIVO SEA APRENDIZAJE ¿LO HACE SOLO?

No necesariamente, a veces lo hacemos con colegas que no necesariamente tienen que ser de la misma área y ellos... compartimos ideas, aunque a veces también lo hago solo. A veces, yo, al menos, también soy bien auto crítico y paso pensando en quizá que puedo hacer para mejorar, de hecho justo ahora venía pensando algo así por un pequeño inconveniente que tuvimos, en cómo podemos mejorar tal cosa, porque a lo mejor ni siquiera es responsabilidad de uno en el curso o hay chicos que si tienen problemas y tienen conductas que no son nada apropiadas y uno por más que trate no lo puede controlar por más que trato de ayudarlo no se saca buenas notas, entonces, ya independiente de quien sea el responsable, yo trato de ver la forma de cómo llegar ahí y cómo solucionar eso y a medida que voy reflexionando, voy analizando el qué puedo hacer o el qué hice y no funcionó, para mi es claramente un aprendizaje.

INVESTIGADORA: Y ESTOS APRENDIZAJES QUE VIENEN FRUTO DEL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN SUYA SOLO O CON PARES/COLEGAS, UD. ¿LO SISTEMATIZA DE ALGUNA FORMA, UD. LO ANOTA, UD, LO REGISTRA?

Sabe que no y esto de hecho también lo hemos conversado con otros profesores y ese es el gran error que tiene todo profesor, creo que, estoy especulando, pero siento y creo que muy pocos profesores lo hacen. Siento que deberíamos hacerlo y sería una buena forma de compartir experiencias con otros profesores, yo no lo hago, no lo hago por un tema, cierto, que no tengo el tiempo y no le he puesto quizá el interés necesario para escribirlo, uno de repente confía en la memoria y la memoria es bien frágil y claro deberíamos hacerlo, pero yo no lo hago.

Somos todos un poco individualistas la mitad de los profesores no escribe nada, si bien lo comentábamos en x momento con los profesores de práctica, con los profesores del mismo colegio en la sala de profesores, comentamos casos, comentamos experiencias y todo, pero de ahí a escribirlo, no lo hacemos y siento que si deberíamos hacerlo, como ud. dice es una forma de tener una idea común un aprendizaje común o sea que todos podamos ayudarnos en alguna forma, pero no lo hacemos y siento que deberíamos hacerlo y sería súper importante, de hecho yo por ejemplo reflexiono, a nosotros nos hacen, nos piden que escribamos un comentario acerca de cada clase, entonces eso nos ayuda. Al principio para nosotros fue como un poco, mucho pedir, en el sentido que teníamos que cada clase estar comentando aparte de toda la planificación parte de todo el trabajo que teníamos que llevar, pero si ud. yo ahora le digo esto porque ya estoy en el proceso de recopilar información lista para el informe y lo estaba leyendo el otro día y sirve mucho, sirve mucho porque la memoria es frágil, entonces en cierto momento estaba leyendo un comentario mío, tal cosa me pasó y a mí se me había olvidado que esa cosa me había pasado, o sea no lo tenía ya tan fresco en mi cabeza y lo volvía leer y si y si yo no dejo constancia de eso se me va a olvidar en el futuro y ya dejó de ser un aprendizaje para mí, entonces siento que es súper importante, pero hay algo que nosotros no tenemos (hablo de nosotros especulando que los demás profesores no lo hacen) quizá erróneamente, yo no lo he hecho porque no sé no le he tomado la importancia quizá, o siempre he confiado en mi mente en mi memoria de que lo voy a recordar más adelante y me doy cuenta que no es así.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO UD. EVALÚA SUS APRENDIZAJES O CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS EN LA PRÁCTICA?

Siento que han sido buenos, siento que pudieron ser mejores en muchas ocasiones, siento que en algunas ocasiones dependieron de mí el que fueran mejores y siento que en otras no. Me explico un poco, por ejemplo tengo un punto acá donde dice “aprendí a cómo mantener el control de la sala de clases o de los estudiantes”. Siento que pudo haber sido mejor y eso dependió de mí, siento que básicamente en el curso de enseñanza básica, me cusan mucha ternura los niños entonces les di demasiada libertad quizá, me entiende? entonces siento que fue mi responsabilidad un poco, sin ninguna, digamos mala intención de que ellos no aprendieran de que ellos no recibieran lo que tenían que recibir, simplemente me producen un poco de ternura entonces, soy un poco más tierno o más relajado con ellos, entonces siento que dejé un poco de lado el rol de profesor con ellos.

INVESTIGADORA: Y ¿QUÉ ROL TOMÓ?

O sea lo dejé un poco de lado, no estoy diciendo que lo dejé completamente de lado. Tomé el rol de profesor, pero en muchos momentos quizá les expresé más cariño de lo que... es que quizá suena feo que les expresé más cariño del que les debía haber expresado, pero quizá les expresé un cariño que en su momento confundieron, me entiende, confundieron y ya me vieron más paternal y de ahí ya me costó mucho, no son un desastre en la sala de clases, pero si tengo que hacerlos callar veinte veces, entonces al principio no era así porque no me conocían

mucho, pero ahora último, este último mes si me ha costado hacerlos callar, aunque también es producto que están a fin de año y quieren salir de clase y todo. Pero si yo hiciera una reflexión de eso siento que fue un poco mi responsabilidad el que yo funcionara como debió haber funcionado, como yo quise que funcionara.

Otra cosa que yo siento que no es mi responsabilidad es en la relación con los colegas, ahí yo siempre soy súper sociable y todo, pero ya cuando no se habla o no está el "*feeling*" con la gente, con algunos en realidad, ya eso no depende de mí, me entiende?

Siento que mis aprendizajes en cuanto a la elaboración de pruebas también fue, lo adquirí completamente, o sea lo adquirí bien adquirido. Porque aprendí mucho, yo era pésimo en realizar pruebas, las hacía, quizá, perdía un poco el objetivo de lo que había enseñado en la prueba y tendía a evaluar cosas que quizá no eran las más importantes.

Teníamos un formato que nos dio la universidad y otro del colegio y el de allá es más estructurado pero a la vez más simple, me explico, va justo va derecho a lo que quieren evaluar, me entiende? yo me acostumbré a ese formato, para mi se me hace más fácil ahora y siento que estoy evaluando lo que tengo que evaluarle, entonces yo llevaba un formato de acá donde era quizá era más simple en cómo yo lo podía hacer, el formato era mucho más simple, pero el conocimiento en qué evaluó no lo tenía muy claro, me entiende? entonces para mi yo entiendo, pienso que es algo que aprendí mucho que me sirvió mucho.

El tener un poco más de criterio con los chicos al momento de evaluar, también es algo que a mí me costó un poco al principio y puedo hablarlo como algo bien aprendido, porque al principio uno es nuevo en esto, entonces tiende a evaluar, no sé si con mucho más criterio, pero más suavemente, o sea no siendo tan riguroso en lo que uno de verdad exige de los niños, si bien la nota no refleja lo que los chicos saben uno tiene que ser bien profesional en lo que evalúa también, me entiende? entonces yo al principio tendía a decir no si está bien, está bien si están en segundo medio o están en quinto básico y está bien, no les podemos exigir más, entonces quizá mi mentalidad... no me puse a ponerles todo malo después, pero si a tomar mi rol de profesor más firmemente.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE QUE UD. MODIFIQUE O CAMBIE DE CRITERIO?

Varias cosas, una de ellas es el comentario de los profesores guía que me dicen “no perdamos el norte”, si estas son las cosas que tenemos que evaluar y a los chicos hay que guiarlos de cierta forma, me entiende? esa es una y la reflexión personal también, es decir si a esta altura según los objetivos, estos objetivos debieran estar cumplidos ya a esta altura y hay que evaluarles eso y esas son las cosas que me hicieron ponerme un poco más riguroso en lo que yo en lo que yo estaba evaluando y pensando que si era muy suave con ellos, al final era más perjudicial para ellos, me entiende?

Qué más? bueno mi aprendizaje a todo lo que aprendí en cuanto al funcionamiento el colegio, en cómo llenar los libros de clase, esos han sido súper bien adquiridos, son cosas simples que yo sabía no más, o uno como novato o principiante en esto, cuando entra no sabe, me entiende? después las aprende y son cosas más técnicas que no son difícil de que uno las recuerdes después como se hace, sin duda es un aprendizaje que no creo que se me olvide.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO PODEMOS RELACIONAR ESTOS APRENDIZAJES Y LAS TAREAS? UD, ¿CONSIDERA QUE HAY UNA ARTICULACIÓN QUE NOS PERMITA DECIR QUE ENTRE LO QUE UD TUVO QUE HACER Y LOS APRENDIZAJES HAY UNA RELACIÓN?, ES DECIR, ¿QUIZÁ SI NO HUBIERA TENIDO CIERTAS TAREAS HUBIERA SIDO IMPOSIBLE APRENDER CIERTAS COSAS, O UD. CONSIDERA QUE LAS TAREAS DEBIERAN MODIFICARSE?

Sin duda, yo creo que los aprendizajes los tomo de las tareas, de hecho si yo no hubiese hecho tal tarea no hubiese aprendido cierta cosa, me entiende? si yo no hubiese tenido las tareas que tuve o que me exigen a lo mejor lo hubiese aprendido pero en una forma más ligera, a lo mejor no hubiese dado el tiempo de aprender o a lo mejor no se hubiese dado la ocasión de que lo hubiese aprendido, no más, sin embargo hay cosas que uno aprende y no son tareas, como el cómo llevar la disciplina en la sala de clases, si bien es una tarea, no se nos exige que llevemos una buena disciplina porque se deduce que, que tenemos que hacerlo no más, aunque no está explícito que tenemos que hacerlo, me entiendes? y uno lo tiene que hacer y uno lo aprende porque es parte de la profesión, me entiende? como lo

de la relación con los colegas también. Uno no ve como una tarea pero nosotros aprendemos que de repente hay que tolerar no más, me entiende? Porque somos colegas porque estamos trabajando en el mismo lugar, etc. y no son tareas que nosotros tengamos que, no se nos exige, es obvia no más, es obvia, me entiende? Si se puede dar una relación y relacionar las tareas con el aprendizaje que tenemos.

INVESTIGADORA: UD ¿CONSIDERA QUE HAY UNA TAREA QUE ES VITAL Y QUE NO ESTÁ EXPLICITADA?

Me imagino que puede ser una tarea esencial que les exijan aprender parte técnica, me entiende? y no hablo solamente por mí, por comentario de compañeros que has salido. Uno entra con el susto de qué voy a hacer, voy a llenar un libro de clases, muchas veces... yo por lo menos no había visto un libro de clases desde que salí del colegio, creo que esa es una tarea que a nosotros se nos debería exigir pero antes que se nos exija se nos debería explicar, no sé si me entiende? Quizá mostrar una fotocopia, no sé si se puede sacar una fotocopia el libro pero que asemeje a cosas técnicas que nosotros tenemos que hacer en el colegio, firmar actas y todo ese tipo de cosas, porque es parte importante en cualquier trabajo y tenemos que hacerlas. Entonces, si bien se aprende en el camino, nos podríamos evitar todo ese mal rato de ese aprendizaje si lo lleváramos ya más o menos adquirido, me entiende? .

Que se nos explique que hay ciertas cosas que uno tiene que cumplir al empezar a hacer clases, yo...uno aprende en la marcha como se dice, muchas cosas que no sabía y que las fui aprendiendo y hay muchas cosas que uno cree no son tan graves

como borrar el libro de clases con corrector , no se puede hacer. Pero cuando uno es nuevo, si bien preguntó y pidió ayuda y cometió un error, está cometiendo un error ya y son cosas que pudimos haber evitado, si se nos hubiese orientado más que enseñado. Qué cosas se hacen en la parte técnica en un colegio, se nos enseña todo lo demás pero cosas simples que tal vez pudieran ser necesarias y de mucha ayuda para la persona que es nueva en esto.

INVESTIGADORA: ¿QUIÉN LE DIO A UD. ESTAS ORIENTACIONES EN EL PROCESO DE PRÁCTICA?

Siento que cada una de las personas con las que yo he interactuado me dieron cierto aprendizaje o me ayudaron a adquirir cierto aprendizaje más claramente, le doy un ejemplo las mismas planificaciones o las mismas revisiones de pruebas, las formas como yo hago las pruebas ahora, todo eso fue producto de consejos y de orientaciones que me fueron dando los profesores, incluso en el tema de la relación con los demás profesores. Ahí hay profesores que dicen, no importa si a él hay que entenderlo más, o hay que ser más tolerante, me entiende? entonces, sin duda van aportando a lo que uno va aprendiendo, me entiende? todos, incluso los estudiantes, todos van aportando bien significativamente a lo que uno va aprendiendo, creo que uno en un menor porcentaje se aprende solo, que es en su periodo de reflexión y si me voy un poco atrás ese periodo de reflexión también es por algo que pasó antes, me entiende? siento que todos los que interactúan con uno van ayudando de cierta forma en el aprendizaje que uno va teniendo.

INVESTIGADORA: ¿QUIÉNES SON LOS MÁS VITALES QUE HAN PARTICIPADO EN ESTE PROCESO?

La persona más importante, la que más me ha ayudado en este proceso es mi profesora de segundo medio, colaboradora o guía de inglés. No porque las demás no quisieran o porque no tuvieran la disposición o porque x razón, es porque a ella la veía más y a aparte que es súper buena persona y todo lo demás y la veía más y entonces conversaba más con ella y se generó toda una empatía bien bonita.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ SE PRODUJO ESTA EMPATÍA?

Yo la admiro mucho es muy buena en lo que hace, se nota que le gusta mucho, se nota que tiene mucha vocación, sabe mucho, y yo rescato todo lo mejor, y no sé si a usted le dije o le comenté a otros profesores, yo rescato lo bueno y lo malo de todos mis colegas, lo bueno obviamente para copiarlo y lo malo para no hacerlo y yo de ella rescato muchas cosas buenas y también porque ella si se sienta, tenemos reuniones todos los martes y ella nos dice todo, nos da una retroalimentación a nosotros de una hora de todo lo que ella piensa y además ella está siempre preocupada, a veces ni siquiera tenemos reuniones y ella nos dice podemos hablar un ratito y nos sentamos a hablar cinco o diez minutos con ella, súper preocupada, súper preocupada, por eso y le digo y aparte porque ella quizá creo que siente la responsabilidad por ser supervisora de la universidad, entonces de ella yo he obtenido mucho, mucho. Yo rescato de ella y ella misma a la vez nos da sus

comentarios. Y lo bueno es que nos dice lo malo y lo bueno, lo que debiéramos mejorar y mantener, no es mi caso, pero hay personas que le dicen no hay que mejorar tal cosa, pero lo bueno nunca lo dicen, entonces uno de repente necesita que le digan que cosas están bien, porque que si no nos dicen que está bien, yo voy a dar por hecho que lo que hice está bien y a lo mejor se le fue no más entonces es bueno... la profesora Marian siempre nos dice: tales cosas chicos les salieron bien, es buena estrategia, es buena forma de enseñar tal y tal cosa y tal cosa les sugiero que la cambien porque y nos da las razones, me entiende? entonces nos dice lo malo y lo bueno, no nos dice sólo lo malo para que lo mejoremos sino que nos dice lo bueno para que lo mantengamos también, me entiende? entonces me ha ayudado mucho y creo que si le hace la pregunta a Pedro le va a decir lo mismo.

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO EVALÚA EL CONTEXTO EN EL QUE HA LLEVADO A CABO SU PRÁCTICA?

Ha sido genial, no hemos tenido ningún problema nos han dado todas las facilidades del mundo para trabajar, incluso en fotocopias quizá pueda ser una piedra de tope para muchos estudiantes que no... nosotros tenemos las fotocopias que queramos cuando queramos, bueno no cuando queramos un día antes, pero ningún problema, nos facilitan lugares físicos para poder hacer cualquier actividad fuera del horario de clase, no ningún problema, nada.

No hemos tenido nadie que nos haya dicho algo que no pudiéramos hacer, obviamente dentro de las reglas del colegio, me entiende? pero hemos tenido todas las facilidades del mundo.

Si bien hemos tenido un poquito más de tareas que otras personas pero hemos sido súper beneficiados con el colegio porque no hemos tenido ningún problema con ellos, desde la directora hasta el auxiliar han sido súper buena gente con nosotros y hemos aprendido de todos ellos un poquito, hemos rescatado de todos ellos un poquito. Sin embargo, discrepo un poco en la idea de que podría ser mejor el colegio, pero no en lo que a mí concierne en el trato que me dieron sino a la educación de los chicos eso quizá es algo que si usted me pregunta fue lo más apropiado podría ser mejor, me entiende? la disciplina podría ser mejor y su aprendizaje la disciplina podría ser mejor, pero en cuanto a cómo nos tratan y su disponibilidad para con nosotros ningún problema, pero yo siempre digo y tiendo a comparar con colegios donde quizás pagan menos donde la gente es más de clase media y tienen mejor resultado, me entiende? por eso quise hacer ese paréntesis, ningún problema tienen toda la disponibilidad del mundo.

INVESTIGADORA: SI YO LE PIDIESE A UD QUE RESUMIERA EN TRES PALABRAS O EN TRES CONCEPTOS LOS CONOCIMIENTOS/APRENDIZAJES MÁS IMPORTANTES DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL, ¿CUÁLES SERÍAN?

Es que si se lo generalizo, le podría decir que aprendí a como desenvolverme en el sistema educacional en el que voy a trabajar, ¿no sé si me entiende? aprendía como desenvolverme a cómo actuar, me refiero a desde cómo actuar con desde con el portero hasta con los estudiantes, englobando todo es como en forma general, pero si me voy a si le explico un poco más en detalle, para mi es super importante el dominio de clase, súper importante, ¿por qué? porque si no tengo

dominio de clase, no enseño, no aprenden, entonces el yo haber aprendido no teóricamente sino de una forma más práctica, quizá a usar distintas estrategias en distintas situaciones para mí fue súper importante porque a lo mejor, eso me pasó a mí yo no sabía si iba a ser capaz, si bien había hecho reemplazos y todo no es lo mismo que estar todos los días o muchos días con el mismo curso donde ellos empiezan a tomar un poco más de confianza y quizá las cosas se empiezan a confundir un poco, para mí fue súper importante el saber o el aprender que si era capaz, ¿me entiende?

Miré y nunca dudé en que iba a ser capaz de entregar a los chicos verdaderamente lo que tenía que entregarles, hablando de teoría de todo lo que al inglés se refiere, pero no sabía si iba a ser capaz de dominarlos, entonces me cuestionaba un poco, yo puedo sentirme muy capaz de entregar todo lo demás, pero y si no soy capaz de dominarlos todo lo demás no va a suceder, me entiende? entonces esa es una de las cosas que yo ... pero el darme cuenta de que si soy capaz, dentro de eso está el dominar el curso y creo que es súper importante porque me asustaba un poco eso porque yo no soy una persona que reta a los chicos por más rabia que me hagan pasar, entonces de repente siento que eso ellos lo pueden confundir y decir a el profe no se enoja nunca no importa, entonces el saber que si pude buscar una forma u otros caminos aún retándolos suavemente, me entiende? me puso bien contento.

Creo que otro gran aprendizaje que tuve el como yo pude percibir problemas en los chicos, no sé si me entiende? el cómo pude llegar a conocerlos ... quizás va a ser un poco contradictorio con lo que dije recién de los chicos de quinto básico pero el

cómo pude llegar a conocerlos sin que ellos dejaran de verme como profesor, no sé si me entiende? con los de quinto pasó últimamente porque acabo de hacer el “mea culpa” de que quizás fue mi error, pero generalmente con los más chicos me funcionó perfecto y me deja bien contento porque creo que he ayudado a algunos creo, creo a llevar algunos problemas que tuvieron en su momento. Quizá fue un poco contradictorio con los de quinto, pero con los de segundo medio si me funcionó bastante bien, me entiende? entonces ya ahí tengo una forma de reflexionar porque no me funcionó con los de quinto, me entiende? quizá los de segundo medio son un poco más grandes, más maduros también. Pero quizá en el momento yo no hice la distinción ellos no lo van a entender así o lo van a entender distinto y seguí quizá con la misma idea en ambos cursos hasta que no me funcionó tanto me entiende, producto de su edad creo yo también. Entonces creo que ese es uno de los grandes aprendizajes que tuve también el poder entender, el poder ver que puedo entender a los chicos, creo que fácilmente.

INVESTIGADORA: UD. DIJO RECIÉN QUE ES DISTINTO ORIENTAR QUE ENSEÑAR,

Creo que la enseñanza es más impuesto, yo estoy enseñando algo es porque así es, en cambio las orientaciones hay cosas que tienen que hacerse en ciertas situaciones y están las personas indicadas que te las digan; y quizá orientar es más guiar a y no tanto darle la respuesta definitiva.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE PENSAR O TENER LA SEGURIDAD ENSEÑANDO LA ESPECIALIDAD?

No me daba la seguridad absoluta pero me daba mucho más seguridad que lo otro, y es porque yo si me considero profesional y yo sí, no estoy diciendo que las otras personas no lo hagan, pero yo planifico bien mis clases y si hay algo que tengo una duda yo siempre la preparo antes, siempre, siempre. Me avergonzaría incluso el llegar a una sala de clase y no haber preparado la actividad y porque me he dedicado durante un par de años en perfeccionarme en esto y aparte porque no siento que sea difícil el inglés, no se me ha hecho difícil a mí y me encanta, me encanta y siempre estoy bien pendiente, de hecho producto de mi interés he salido a perfeccionarme varias veces y eso me da también un poquito más de confianza, quizá suene un poco soberbio, no es así.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y FRASES/TÓPICOS

Habiendo analizado la información obtenida a través de los distintos instrumentos (documentos, entrevista estructurada, entrevistas semi estructuradas y bitácora) aplicadas a los distintos informantes (profesores practicantes, colaboradora y supervisora) se puede señalar lo siguiente con relación al caso uno:

La Práctica Profesional de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad 1 está ubicado en el noveno semestre (existen prácticas progresivas en

los semestres anteriores: observación, ayudantía y simulación). El proceso de formación inicial tiene una duración de nueve semestres.

FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO

De acuerdo a lo establecido en el Programa de Estudio se puede señalar que la Práctica Profesional es definida como la última etapa de una línea de prácticas progresivas que tiene como finalidad iniciar a los futuros docentes en el ejercicio de la profesión en todos sus aspectos, asumiendo responsabilidad total de la docencia en un curso y las funciones de profesor jefe durante un semestre bajo la supervisión y guía de un profesor y metodólogo.

Se plantea que esta **instancia de aprendizaje** ofrece al profesor en formación la oportunidad de **consolidar conocimientos adquiridos** (durante su formación), **aplicar teoría a la práctica** y finalmente **confirmar su vocación pedagógica**. La Práctica es vista además como un proceso de **auto evaluación de las cualidades personales y profesionales del profesor en formación frente a las exigencias de la función docente y de la realidad educativa**. Se establece como una necesidad el hecho que **el profesor en formación tenga un enfoque reflexivo sobre la práctica, es decir, que repiense su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actividades propias**. El proceso sugerido para llevar a cabo este “**repensar**” es “**la reflexión-en- la acción, entendido como aprender a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente**”.

Existe una explicitación del hecho que el profesor no sólo necesita conocimientos, sino también habilidades, destrezas y actitudes, así como una personalidad compatible con su rol. Se declara que ***las experiencias que se desarrollan en escenarios/contextos singulares enriquecen la formación inicial***. Se reconoce la complejidad del proceso de enseñanza y se valora las experiencias directas con estudiantes reales en una escuela real y el hecho que las experiencias de la Práctica Profesional le permitirán al profesor en formación comprender al establecimiento educacional como un organismo vivo de la comunidad.

Las tareas que debiera realizar el practicante son: facilitar el aprendizaje, actuar como agente de desarrollo personal y sociocultural y desempeñarse como participante activo de un proyecto educativo.

Se explicita como características de los profesores que el sistema educativo requiere las siguientes: agentes de cambio y pioneros en la búsqueda de soluciones a los problemas complejos, poseedores de una actitud crítica frente a su quehacer y con disposición a investigar en el aula.

Los Objetivos Generales planteados en el Programa dicen relación con el hecho de asumir el complejo rol de profesor involucrándose en el proceso de planificación de la enseñanza, facilitando el aprendizaje y realizando evaluación en contexto real. Así también se plantea como objetivo el desarrollo de la capacidad reflexiva, utilizando las experiencias de su desempeño y confrontándolos con aspectos teóricos y éticos para desarrollar estrategias que permitan re adecuar su quehacer de acuerdo al contexto.

Un análisis a los objetivos específicos de la actividad práctica planteados, nos permite concluir que éstos han sido organizados en tres grandes áreas: habilidades, conocimientos y actitudes. Con relación a estas últimas el documento propone desarrollar actitudes y atributos de un profesional, conciencia del carácter moral ético de la práctica educativa en el aula, así como, del valor y la importancia que tiene la Investigación-Acción. Desarrollar comprensión y aceptación de la práctica de la enseñanza como un desafío intelectual del profesor y adquisición de confianza en su entrada al “mundo real” de la docencia y conciencia de la importancia y la necesidad de asumir el compromiso de su propio crecimiento personal y desarrollo profesional.

En lo que dice relación a los conocimientos el foco se presenta en la ***adquisición de conocimientos de recursos tecnológicos de apoyo a la docencia y habilidad para usarlos en forma apropiada y efectiva***. Asimismo se busca que el futuro profesor identifique las etapas del proceso de aprendizaje y desarrolle habilidad para seleccionar e implementar experiencias de aprendizaje basadas en este conocimiento. Se espera que el futuro profesor adquiera habilidades para usar estrategias de enseñanza apropiadas para facilitar un aprendizaje efectivo, así como, la iniciativa para introducir innovaciones en el aula, habilidad para registrar en un diario las experiencias de práctica y para analizar y sintetizar este registro con el objetivo de evaluar su propia práctica identificando sus fortalezas y debilidades y finalmente, capacidad para expresar, analizar y evaluar sus actitudes personales con respecto a la enseñanza como una elección de carrera profesional. El desarrollo de la capacidad de diseñar unidades de enseñanza que incluyan objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, estrategias

instruccionales, materiales didácticos y procedimientos para evaluar es otra de las habilidades a desarrollar a través de la cual se estaría transfiriendo al aula el conocimiento de la comprensión del ser humano logrados en las diferentes actividades curriculares.

**FUENTE: PROFESORA COORDINADORA / SUPERVISORA
(ENTREVISTA ESTRUCTURADA)**

En base a lo señalado por la Profesora Supervisora/Coordinadora de Práctica este proceso es un periodo que complementa la formación recibida en la universidad y **provee aprendizajes importantísimos y muy valiosos** para el futuro desempeño docente. Si bien se le otorga un valor formativo fundamental, se menciona que debiera mejorarse las condiciones en las cuales se desarrolla en la actualidad. Se valora la importancia de **desempeño en el “contexto”, la puesta en práctica y demostración de todo lo que han aprendido** así como la capacidad para auto evaluarse. Desde la perspectiva de la profesora, este proceso es una instancia para lograr retroalimentación desde los profesores en formación para ver si efectivamente la formación que se está dando es la que se requiere.

Con relación a la evaluación de la Práctica se señala que los procedimientos están establecidos en el reglamento. Los practicantes son calificados por su trabajo en aula (aproximadamente 10 semanas), entendido como: el hacerse cargo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La ponderación de la calificación es 40% profesor colaborador y 60% supervisor. La evaluación del supervisor se basa en por

lo menos tres observaciones (inicio, durante y final del proceso de práctica), tomando en consideración el proceso de planificación y diseño de la enseñanza. La profesora explicita que su trabajo consiste en ayudar al practicante cuando los va a observar, ella señala:

La idea es que yo pueda ayudar y apoyarlo en su trabajo y que de antemano yo pudiera adelantarme a posibles y dificultades y por eso yo les pido que me traigan su propuesta, su plan hecho en el formato que yo les doy para ese propósito y para asegurarme que los niños tienen claro, que sean establecidos, primero que nada los objetivos que se deseen lograr, los aprendizajes esperados. Si están bien descritas las actividades cómo pretenden llevar a los niños a lograr esos objetivos, las técnicas que van a utilizar, el material de apoyo que va a utilizar, el medio audiovisual y yo tengo que leer y ver si realmente lo que ellos proponen, a pesar que se basan la mayoría de ellos en el texto que tienen que usar, pero a veces uno ve que no hay congruencia, más bien dicho entre las actividades que van a hacer y el objetivo es decir, al proponer objetivo, pero yo creo que ninguna de esas actividades va a llevar al alumno a cumplir el objetivo entonces ahí los hago pensar y ahí entonces los ayudo a que ellos se den cuenta y hagan la modificación o ese cambio. Cuando yo los voy a observar, yo solamente me siento atrás y yo transcribo algunos momentos de la clase. Trato de transcribir textualmente lo que veo y lo que oigo.

No voy a juzgarlos o a calificar nada yo voy a transcribir aquellas cosas de la clase que me parecen dignas de para después comentar contigo, ya sea para hacerte ver lo bien que lo hiciste lo bien que lograste, o cuán efectivo fue la actividad o el material que utilizaste, si fue buena o bien utilizado y también para hacerte ver que hubo momentos en los que yo me di cuenta que como que tuviste dificultades o problemas y para hacerte pensar en bueno, ¿qué me pasó? ¿por qué? Y ¿cómo puedo superarlo?

Se plantea que existe una relación muy importante entre las prácticas progresivas y la profesional ya que las primeras permiten a los profesores en formación llegar a un lugar familiar, “conociendo de mejor manera sus roles y el tipo

de alumno con el que va a trabajar”. Contrasta esta realidad con lo que ocurría antes diciendo:

Donde el practicante iba a hacer su práctica profesional y la mayoría de ellos nunca antes habían pisado un colegio desde que salieron de EM, sin saber con lo que se iban a encontrar, sin tener mucha idea de lo que era un colegio.

FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

La Profesora Colaboradora plantea que el objetivo de esta actividad se relaciona con desarrollar competencias que se consoliden a través del ejercicio práctico dentro de un contexto educativo real y que permitan adquirir al practicante experiencias significativas para que desarrolle estrategias que le ayuden a sortear los problemas con los que se encuentre en la realidad.

En cuanto a la relación de la Práctica Profesional con las prácticas progresivas indica que debiese existir una progresión que permita al estudiante iniciar su proceso de familiarizarse con la realidad educativa y a la vez integrar conocimientos adquiridos durante sus procesos de prácticas. En cuanto a su rol, es visto principalmente como de acompañamiento, señalando las fortalezas y debilidades del profesor en práctica incitándolo a la reflexión de su desempeño para mejorar su propia práctica. Las expectativas mencionadas dicen relación con que el profesor practicante se autoevalúe y reflexione acerca de su propia práctica, y que de allí haga los ajustes necesarios para mejorar.

Finalmente, la evaluación se analiza como una instancia más de aprendizaje que está guiada por la reflexión y autoevaluación del estudiante y para lo cual se aplica una pauta.

FUENTE: UNIDADES DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)

OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Para este profesor en formación el objetivo de la Práctica Profesional es aplicar todo lo que se ha aprendido en los años de la universidad. Más que poner en práctica es ver si lo que se ha aprendido funciona, si es suficiente. Señala que más que aprender del profesor colaborador se plantea aprender de los estudiantes “qué es lo que ellos me pueden enseñar a mí para ser mejor profesor”:

Así como se dice que a nadie le enseñan a ser padre, sino que los hijos les dicen a los padres cómo hacerlo bien, yo pienso y siempre he pensado lo mismo sobre ser profesor. Porque no somos el mismo tipo de profesor con los alumnos, somos...aplicamos distintas metodologías, nos comportamos de manera distinta dependiendo del tipo de alumno, entonces lo que estoy haciendo o lo que quiero hacer ahora es conociendo a mis alumnos para ver qué tipo de profesor puedo ser yo para poder entregar mejor.

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como respuesta a la pregunta que investiga la posible relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, este profesor señala que en la práctica profesional se concentran las tres prácticas anteriores, se refiere a ella como el resumen:

En la práctica de observación tuvimos que buscar información en los colegios, preocuparnos del contexto en el que estaba inserto, el tipo de alumno que había. Información sobre el colegio, cómo estaba organizado (en el fondo lo que nosotros tenemos que hacer en la práctica profesional-en la primeras semanas)

Luego la práctica de ayudantía, tuvimos que ser parte de la sala, estar presente, conocer a los alumnos, saber qué significa estar a cargo de un curso, pero no necesariamente hacer una planificación y enseñarles al mismo tiempo, que también es lo que estamos haciendo ahora, que es el segundo paso de nuestra práctica profesional.

La práctica de simulación fue cuando tuvimos que preocuparnos de hacer planificaciones, de crear actividades interesantes para nuestros alumnos, pensar en qué debo hacer para que ellos se sientan más interesados y motivados.

LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La función o responsabilidad en el proceso de Práctica es comprendido como el apegarse a los requerimientos que le pide la universidad, ser responsable con la representación de la institución en la comunidad local, apoyar el proceso que

están llevando a cabo los profesores y finalmente enseñar (preparar planificaciones) estando consciente que todas las actividades que realice son observadas por un guía que está siempre juzgando o criticando cada paso que da.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas dicen relación con un desafío (no cualquiera, no uno más) y con ser capaz de entender a los estudiantes. Lo refleja diciendo:

Haber sido capaz de no sólo de haber entendido su forma de ser, sino también de empatizar con sus ganas de aprender y lo que yo podría hacer también con eso, que yo hubiese sido capaz de entender lo que ellos querían aprender y de qué forma querían aprender y hubiese sido capaz de entenderlo y hacer algo al respecto. Y el haberlo hecho, para mi habría...significaría una sonrisa a fin de año.

EVALUACIÓN DE DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El proceso de Práctica es evaluado a través de la elaboración de informes (estructurados). Además se realizan visitas de observación de clases. Con posterioridad a estas visitas existe una entrega de comentarios pertinentes que proveen información relativa a “como lo hicimos o qué debe mejorar y todo”. Se hace mención que el proceso de práctica incluye también la práctica en O y CC la cual también es evaluada, pero por otros profesores. Todas la actividades a través

de las que se evalúa tienen distintas ponderaciones, así como también las planificaciones. 60% por los trabajos escritos y 40% por las observaciones.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Con respecto a las experiencias escolares previas del futuro profesor, se puede indicar que: estudió la Educación General Básica (EGB) en un colegio particular subvencionado (confesional católico) y la Enseñanza Media (EM) en un liceo municipal. Indica que el hecho de haber estudiado en un colegio confesional le produjo ciertos cuestionamientos en especial cuando él intentaba contrastar teorías religiosas y científicas. Se autodefine como “crítico” y de buen rendimiento. Relaciona su buen rendimiento al hecho de haber tenido buenos profesores y haber tenido una actitud participativa y haber sido empático con los profesores, expresado como:

He sido capaz, de entenderlos cuando su clase no es muy divertida, de entenderlos cuando sus clases son, no sé, un poco desordenadas y alguien tiene como que ayudar a ordenar y hacer callar. Siempre he sabido cómo ponerme en el lugar de ellos entonces siempre me ocupan y ellos como que deben sentir eso.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR

Señala que son muchos los componentes que llevan a las características que debiera tener un profesor, pero una de las que a él le importan dice relación con querer estudiantes felices, no necesariamente alumnos con buenas notas sino estudiantes contentos. Plantea que ha visto en muchos lugares que hay profesores que exigen buenas notas, pero se pregunta a qué precio y menciona que de

frustración, competencia, cero positivismo. Indica que en la búsqueda de la buena nota no necesariamente hay felicidad. Él valora tener alumno felices a los cuales les ha enseñado cosas que van más allá de enseñar inglés.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA

Una buena práctica se analiza desde la perspectiva del estudiante señalando que: “el alumno debe sentir que el profesor se está realmente preocupando por ellos”. Señala que al ocurrir esto, los estudiantes están dispuestos a aprender, él plantea: “ellos cuando son capaces de sentir esto, esa preocupación, cuando sienten la empatía que uno tiene por ellos se abren completamente”. Para este practicante el foco es tener estudiantes felices, se autodefine como exigente, pero empático.

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)

OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Este profesor señala que para él esta actividad conlleva poner en práctica todas las herramientas metodológicas técnicas que pudo haber adquirido a lo largo de la carrera y poder así darse cuenta de qué herramientas/metodologías le faltan, cuáles ya posee y enfrentarse de mejor manera a la realidad. Plantea que si bien considera que conoce la teoría “esta no es igual que enfrentarse a la práctica”.

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

El profesor practicante señala con respecto a las ***prácticas progresivas y la práctica profesional y su relación*** que la práctica profesional sería el conjunto de todas las prácticas anteriores, una forma de aplicar lo que han desarrollado en estas etapas previas:

Las primeras semanas nosotros recopilamos datos, que fue lo que hicimos en la práctica de observación. Después en la práctica de ayudantía, que la hacemos en una semana posterior y en la práctica profesional, donde le ayudamos a los profesores. La de simulación donde empezamos a planificar, que vendría a ser cuando empezamos a hacer clases en la práctica profesional.

FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La responsabilidad que el profesor en práctica considera debe asumir se relaciona con entender verdaderamente el proceso educativo “desde conocer el libro de clase hasta conocer el problemas más grave que tiene un alumno”.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas revelan la búsqueda de experiencia que le permitiría enfrentar de manera más adecuada la realidad. Considera que él tiene “una muy buena teoría” y es en esta actividad en la que debieran ponerla en práctica.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El proceso de Práctica es evaluado a través de la elaboración de informes (estructurados). Además se realizan visitas de observación de clases. Con posterioridad a estas visitas existe una entrega de comentarios pertinentes que proveen información relativa a “como lo hicimos o qué debe mejorar y todo”. Se hace mención que el proceso de práctica incluye también la práctica en O y CC la cual también es evaluada, pero por otros profesores. Todas las actividades a través de las que se evalúa tienen distintas ponderaciones, así como también las planificaciones. 60% por los trabajos escritos y 40% por las observaciones.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Con respecto a las experiencias escolares previas del futuro profesor, se puede indicar que estudió la Educación General Básica (EGB) en un colegio municipal y su Enseñanza Media (EM) en un colegio particular subvencionado y uno municipal. Considera que si bien los establecimientos en los que cursó sus estudios no fueron malos, éstos tampoco fueron los suficientemente buenos como para entregarle las herramientas que le permitieran tener una base sólida al ingresar a la universidad (en lo relativo al desarrollo de las habilidades lingüísticas en el idioma

extranjero –Inglés). Para explicar la diferencia mencionada realiza una comparación y dice:

Yo venía solamente a dos horas de inglés, entonces cuando yo entré a estudiar pedagogía en inglés, me costó mucho, mucho, mucho los primeros años y mi base no era buena. Entonces yo veo la realidad en el colegio donde estoy haciendo la práctica ahora, tienen 6 horas de inglés y tienen un inglés súper bueno. Entonces es inevitable para mí hacer una comparación entre colegio particular subvencionado y un municipal. Yo siento que fueron buenos, pero sin duda hay una gran diferencia entre municipal y particular subvencionado o particular”.

Señala que con relación a “lo demás” (estudiantes) no tenía tantas falencias y que no le trajeron problemas, señala que “siente” que le dieron una buena educación, tanto en lo valórico como en lo teórico (materia).

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR:

El profesor tiene que ser bueno en lo que hace, así como, comprensivo. Tiene que querer que sus estudiantes aprendan y no sólo querer que obtengan buenas notas. Señala que “siente” que el profesor debe preocuparse por los estudiantes, tratar de conversar con ellos, siendo empático, que lo tomen como alguien en quien pueden confiar. Básicamente una persona buena en todo lo que hace.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA:

Una buena práctica se refleja en la flexibilidad y en la capacidad que tiene el profesor para cambiar sus técnicas y metodologías frente al contexto real que tiene

en el momento, amoldar y lograr resultados positivos. Considera que en su quehacer se ven reflejadas formas de hacer/enseñar de profesores que le impactaron a él como estudiante “el comportamiento (que experimentó), las estrategias que usó cualquier profesor que uno tuvo, por lo que ellos ocasionaba en uno en el momento”. Señala también que existe la reacción contraria, es decir, que hay comportamientos o formas de enseñar que él jamás replicaría ya que: “lo ocasionado en mí no fue positivo. Reconoce que hay “cosas” ejemplificadas como comportamiento valores” que marcan y que se trata de ponerlas en práctica después.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989)²⁵² para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

Bitácora

UNIDAD DE ANÁLISIS 1 IDENTIFICAR

Las actividades/tareas identificadas por el profesor son:

²⁵² Smyth, J, 1989, *op cit.*

1. Apoyar la labor docente (como uno de los pasos iniciales en la práctica), entregando material y atendiendo dudas o consultas de los estudiantes y revisando ejercicios.

2. Apoyar del profesor colaborador fuera de la sala de clases (lo menciona como un compromiso), relacionado a compartir material de apoyo. Plantea que:

No era como una responsabilidad, era como un favor.

3. Revisión de trabajos y pruebas (no necesariamente del curso que le correspondía). Corrige según una prueba modelo y sólo aquellos ítems que son “objetivos”.

4. Crear o diseñar plantilla de evaluación para la corrección y presentarla a los estudiantes.

5. Participar en actividades que el colegio ha realizado (Fiestas Patrias, organización de una feria costumbrista), actos. Cuidar cursos.

6. Asistir (ir y apoyar) a reunión de apoderados, como profesor jefe (se les pide un mínimo de una (ha asistido a dos, ya). Además debe completar una pauta de observación.

7. Realiza ayudantía de matemáticas a los estudiantes. Parte del curso tiene problemas en esta asignatura y al profesor practicante le importa que los estudiantes de su curso de sienta cómodos o conformes ya que:

Son obsesivos con las buenas notas...eso les afecta el ánimo, la autoestima.

8. Comunicar a los apoderados los logros de sus estudiantes.
9. Confeccionar clases de orientación. Planear actividades, buscar material.
10. Realizar algunos reemplazos de profesores, tomar pruebas, aplicar *tests* de orientación.

Durante el proceso se le hace notar el profesor que cuando ha estado identificando las tareas o actividades que realiza, ha mencionado aquellas previas y posteriores al proceso de enseñanza y aquellas relativas a las clases de orientación pero no ha mencionado lo que ocurre en las clases de inglés. El profesor indica:

No he dicho nada parece de eso, bueno primero la planificación de las clases, la organización, las actividades, es que eso nombrarlo resulta obvio.

Menciona que existe diferencia entre los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que el hecho que sus estudiantes sean competitivos, dificulta la intención de planificar/diseñar diferenciado. El profesor menciona:

Si yo les entrego, por ejemplo, una guía con aprendizajes diferenciados, que tal vez van a aprender lo mismo pero de una forma distinta, tal vez, más fácil, para algunos alumnos, ellos se van a sentir ofendidos y no apoyados, porque para ellos, en notas es el mejor curso del colegio.

El foco de los estudiantes en la calificación influye en la manera en que el profesor significa su quehacer en el proceso de práctica. Aún más, ciertas

decisiones se ven claramente influenciadas por lo que los estudiantes harían en pos de conseguir una calificación alta.

Son muy quisquillosos en cuanto a las notas, los promedios, en bajarlos y si pueden sacar en cara que yo soy profesor en práctica con tal de ellos apoyar su baja de notas lo van a hacer, porque para ellos es lo más importante.

El objetivo del profesor es que sus estudiantes estén “cómodos”, “bien”, “felices” y en base a aquello él no elabora una guía diferenciada que podría ayudar a aquellos estudiantes de aprendizaje más lento, entonces él se plantea la interrogante de cómo elaborar una manera de producir en los estudiantes aprendizajes sin que sea evidente que él les está apoyando más que al resto del curso.

Desde el punto de vista afectivo, el profesor genera oportunidades para que los estudiantes de aprendizajes más lentos puedan sentirse seguros delante del curso. El profesor lo define así:

Me doy cuenta de a quién le afecta más y me acerco a ellos, sin que me llamen y cuando estoy seguro de que la respuesta que tienen es la correcta y estoy adelante y antes vi como habían respondido todo el ejercicio, les pregunto a ellos con tal que ellos digan delante del curso la respuesta correcta con el fin de crear no sé, seguridad, hacerlos sentir un poco más cómodos dentro del curso, hacerlos sentir un poco más *winner* dentro del curso”.

El contexto es un colegio particular subvencionado confesional católico de nivel socio económico medio alto, ubicado en un sector acomodado de XXXX . El colegio busca inculcar en los estudiantes valores católicos, se trabaja un valor por mes. El establecimiento también se interesa el logro de buenos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), aunque según lo planteado por el profesor en formación, no está declarado en la misión del colegio.

Con relación a los estudiantes, el profesor reconoce que ha sido algo complejo entender que son muy conversadores, ya que desde su perspectiva debiesen estar atentos en las clases. Acepta que no ha sido fácil comprender que los estudiantes pueden poner atención sin necesariamente estar mirando al profesor.

Mis alumnos son muy *talkative*, muy conversadores y a mí me cuesta entenderlos en ese sentido, porque cuando quiero que me presten atención, quizá no que me pongan atención, que se sienten bien, que me miren y que tal vez no me pongan cara de “¡oh! que interesante lo que dice el profesor”, pero que al menos estén atentos a lo que estoy diciendo y e cuesta entender el que ellos ahora entienden sin necesidad de estar mirando, pueden estar leyendo, conversando, escuchándome y escuchando música y me están entendiendo de la misma manera.

Al preguntarle por la manera en que logró darse cuenta de esto nos responde que fue a través de un comentario de la profesora colaboradora del sub sector. Además él ha asociado este hecho con una situación personal que se relaciona con que su hermano de cuatro años es capaz de utilizar equipos electrónicos sin problema se debe a que los niños que educa pertenecen a otra generación, que cambia rápidamente. Frente a este análisis, el profesor se

considera del siglo pasado y señala que no logra entender la razón que lleva a los estudiantes del curso que él tiene a cargo a demostrar que son los mejores todos el tiempo. Desde su afectividad el profesor menciona que esta actitud de los estudiantes le incomoda.

Entonces eso como que me choca en el fondo un poquito pero no es lo que yo quiero para un curso y claro o sea yo puedo y me gustaría tener un curso con las mejores notas, pero no es lo que yo pueda valorar, por ejemplo: yo a ellos no los valoro porque tienen las mejores notas, los mejores promedios, para nada.

Su otro curso es descrito como conversador y capaz de hacer varias actividades a la vez, situación que parece incomodar al profesor nuevamente. En lo que dice relación a las personas con las que interactúa, menciona a los estudiantes, los profesores de inglés del Departamento, la profesora jefe del curso que el practicante ha asumido como jefatura. En este aspecto señala que la profesora jefe (colaboradora) le ha entregado la información con respecto a los estudiantes: “la profesora le ha comentado mucho de los problemas de algunos alumnos, como para que yo los pueda entender mejor”. Además el profesor aprecia la valoración que la colaboradora ha realizado de su trabajo con el curso y el apoyo recibido.

La secretaria y los auxiliares son personas mencionadas y valoradas por su apoyo en el proceso de preparación de materiales y recursos en general para el proceso de enseñanza aprendizaje. Los apoderados son aludidos también. Al preguntarle de su interacción con el equipo de gestión, el profesor plantea que es mínima, que su trabajo ha sido orientado por la profesora jefe de curso y colaboradora en lo que dice relación al funcionamiento del colegio en general y en lo que dice relación al inglés la profesora colaboradora del subsector.

Los conocimientos construidos dicen relación con darse cuenta que es necesario conocer a los estudiantes y así tener una mejor comunicación y relación con ellos. El profesor analiza su visión de lo que él considera que los estudiantes que tiene a cargo necesitan; señala que él considera más adecuado que él se acomode a las necesidades de los estudiantes como sujetos (individualmente) a que ellos se acomoden como un grupo a él. Enfatiza su planteamiento de otorgar importancia a que los estudiantes se sientan cómodos y para lograrlo ha desarrollado una estrategia que se resume en: **identificar** (las dificultades de los estudiantes para **ayudar** y **apoyar**. Ahora bien, esta ayuda no se le otorga a todos los estudiantes, sólo a aquellos que demuestran interés por aprender. El profesor relata el siguiente trabajo realizado para identificar a los que prestan atención:

Los alumnos que más llamo la atención que más nombro en la sala de clases son los que obtuvieron peores resultados en la prueba y es porque ya hice la relación: no están prestando atención y si no prestan atención no están entendiendo y si no entienden les va a ir mal en cualquier prueba, porque además que no quieren estudiar porque se aburren cuando estudian, porque? Porque cualquiera se va a aburrir estudiando algo que no entiende, entonces una cosa va relacionada con la otra les explicaba yo y por eso para mí y no es de "viejo bruto" les decía yo, de "viejo mañoso" que quiero que nadie meta bulla, simplemente porque yo sé que si usted mete bulla, se siente mal, está pensando en cualquier cosa menos en lo que yo le puedo estar explicando. Yo puedo entender que algunas veces no quieran poner atención, que algunas veces estén aburridos, que algunas veces tengan sueño pero no siempre, un par de clases, pero cuando ya es algo constante es algo que va a perjudicarlo.

Indica que ha aprendido a convivir en armonía con los demás colegas del establecimiento, los ha conocido.

Ha construido conocimiento acerca del proceso de elaboración de evaluaciones articuladas a los objetivos planteados. Ha logrado esto debido a que el colegio exige que se lleve a cabo así. Finalmente menciona que ha aprendido el funcionamiento, organización forma de trabajo del establecimiento.

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth (1989)²⁵³, el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

El practicante considera que no hay nuevas tareas que incluir, sin embargo señala que ha sido capaz de darse cuenta que realiza las mismas tareas pero “repetidas veces”. Habiendo analizado su trabajo indica que puede percibir cuan efectivo es su rendimiento, las actividades que va implementando para el aprendizaje de los estudiantes. Él es capaz de observar el logro de sus estudiantes, sus reacciones y estos son indicadores de cuan efectivas pueden ser las estrategias que ha desarrollado. El profesor realiza un análisis del hecho que puede realizar distintos tipos de clases de inglés: una focalizada en las habilidades lingüísticas y otra focalizada en los sistemas lingüísticos y en ambas los estudiantes han podido obtener buenas calificaciones, sin embargo, en los logros obtenidos en un trabajo focalizado en los sistemas, la duración de los aprendizajes es menor(en el tiempo),

²⁵³ Ibid

no así en un proceso de aprendizaje lógico deductivo que busque que ellos logren comprender las reglas y aplicarlas en actividades de comunicación.

Al ser consultado con respecto a de dónde surge este conocimiento que él ha desarrollado, el profesor reconoce que es fruto de su experiencia como estudiante, que lo ha extrapolado de toda su experiencia en la Educación General Básica y su Enseñanza Media, así como universitaria:

Si sale de mi experiencia como estudiante, porque las veces que he relacionado con mi propia experiencia los conocimientos, los contenidos, tiene mayor relevancia para mí...tengo la facilidad de aplicarlos, de entenderlos, de cuestionarlos...cuando tenemos *meaningful learning* es cuando tenemos aprendizaje seguro, cuando somos capaces de hacerlos significativo.

Señala estar consciente que este proceso de mediar para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos requiere de más trabajo por parte del profesor, sin embargo tiene claridad al plantear que esto es lo que él quiere lograr en su quehacer docente.

Al preguntarle por el origen del nombre técnico dado a esta forma de aprendizaje *meaningful learning*, el responde que no recuerda con certeza, pero que sabe que hay varios autores que leyó en la universidad que lo mencionan. Reconoce que en la universidad ha encontrado un marco teórico que sustenta lo que él ha vivido y considera apropiado llevar a cabo.

Cuando se le pregunta al practicante por el marco teórico que sustenta su planteamiento de “ajustarse su forma de trabajo para lograr aprendizaje en los estudiantes si incomodarlos”, él responde que se basa en su experiencia:

Me apoyo para decirlo en a poca experiencia que he tenido hasta ahora, desde el año pasado y que me ha dicho de que cada vez que demuestro interés por mis alumnos y que yo soy capaz de acomodarme a ellos y que ellos sean capaces de reconocer mi esfuerzo, es cuando yo voy a tener buenos resultados

El profesor reconoce que para él es importante que sus estudiantes se sientan cómodos en sus clases. Sin embargo, también reconoce que su trabajo de elaboración de estrategias de apoyo ha sido realizada a nivel “inconsciente”, ya que al reflexionar en la entrevista posterior al primer periodo de registro en la bitácora, es cuando nota que él trabaja en pos de ayudar a sus estudiantes elaborando estrategias de apoyo que no dañen la autoestima de éstos en el contexto de curso con altos niveles de exigencia escolar.

Considera que el más fácil para él (siendo sólo uno) y estando dispuesto, “acomodarse” a un grupo de 45 personas que a la inversa. Realiza un análisis en el que señala que si bien en la universidad (asignaturas de educación) han promovida el focalizar el proceso de enseñanza en los estudiantes, ninguna ha planteado directamente que se el profesor el que deba “acomodarse” a los requerimientos o necesidades del estudiantado. El profesor manifiesta que intenta poner en práctica estas ideas, aunque sabe que no es fácil porque se debe dejar detrás la imagen de profesor “jefe” de la sala de clases. Este modelo que presenta al profesor como la persona que ostenta el poder no parece ser el que el profesor quiere implementar

en su quehacer. El practicante menciona que para él el real poder del profesor es aquel que se gana, no el que se impone, que se puede lograr la atención de los estudiantes siendo empático con ellos.

Se analiza el hecho que debe lograr hacer dialogar su propuesta en cuanto a la relación de respeto y tolerancia con sus estudiantes y ciertas características personales que él posee y que durante su proceso de práctica podrían intervenir en la implementación de las estrategias en el aula. Específicamente se menciona la poca tolerancia que tiene a “la bulla en general” y a la manera en que ha debido desarrollar instancias para enseñarles a los estudiantes a mantener silencio sin imponer autoritariamente reglas o procedimientos que vayan en contra de lo declarado con anterioridad.

La bulla me molesta mucho porque es una falta de respeto, porque no me gusta, no porque la bulla sea bulla sino porque la bulla está interrumpiendo una conexión que para mí es fundamental, que para mí tiene que ver con comunicación.

Por lo mismo soy muy maniático del silencio y del poner atención, entonces cuando estoy haciendo clases, para mí es fundamental que me escuchen y tengo que ganarme, tengo que tener un poder dentro de la sala de clases, para que ellos se den cuenta o para que ellos guarden silencio, ahora este poder me cuesta tenerlo si estoy gritando a cada rato, si estoy haciendo callar a cada rato porque yo lo estoy imponiendo en el fondo.

Al ser consultado con respecto a cómo ha generado estas estrategias de relación/trabajo con sus estudiantes, señala:

Yo creo que es súper personal eso, no es algo que me hayan enseñado, es algo que nace de mí.

Desarrolla el concepto que “le nace” como que se fundamenta en lo que él cree que es lo correcto, que es algo personal, que se basa principalmente en sus valores y su experiencia como alumno.

Se basa principalmente en eso, en lo que yo creo como alumno desde chico, qué profesor me gustaba, que profesor no me gustaba, qué esperaba yo de mis profesores también, y quienes me defraudaron y quienes no me defraudaron y de chico yo venía haciendo este análisis, entonces yo me baso en todo eso para ver cuál es la imagen ideal de un profesor, para pensar, yo ilusamente, que es lo que ellos quieren de mí, como profesor, que puede no ser lo correcto pero que la menos es un intento.

El profesor reconoce que a través de las entrevistas ha podido tomar conciencia de las estrategias (modelo) que está implementando en sus clases:

Este modelo que estoy recién creando a nivel inconsciente, (ayudar a que los estudiantes no se sientan incómodos) es que como no lo había pensado, ni lo había comentado, porque yo a nadie le había comentado que tipo de profesor quiero ser yo, ni que esperaba de mi práctica, tal vez ahora al darlo a conocer, claro me doy cuenta que podría estar un poco más claro porque todavía puede cambiar. Este modelo o intento de... fundamentalmente para mí es un ser empático, que es capaz de ver en el otro ciertas necesidades que tal vez yo soy capaz de ayudar, cuando hablo del poder ayudar y apoyar que lo puedo hacer con todos, lo puedo hacer en forma explícita en forma clara, ya... que eso sería el apoyo, pero el ayudar va por otro lado, el ayudar es la parte que no se tiene que notar.

Para este profesor el darse cuenta de qué es lo que está haciendo, de la forma en la que lo está llevando a cabo, así como el estar conforme con ello, le permite decir que ha aprendido.

Lo que no quiere decir que sea suficiente, porque nunca es suficiente, pero lo estoy logrando y eso va con las planificaciones, con el acomodo que hago del tiempo, en el fondo con todo, todo lo que he aprendido hasta ahora es porque lo he conocido, me he dado cuenta de lo que he hecho, pero lo he hecho al respecto y creo que me ha funcionado, en cierta medida, porque no todo ha sido brillante.

Al preguntar al profesor con respecto a una posible relación entre los conocimientos construidos y las personas que ha identificado en su proceso de práctica, señala: que las profesoras colaboradoras, en particular una de ellas, la de la especialidad le ha apoyado en el proceso y que al pasar de los días han depositado más confianza en él. Señala sin embargo, que la ayuda es “limitada” ya que el conocimiento construido se forma en parte por lo que la profesora colaboradora le enseña y en mayor porcentaje por lo que él considera adecuado o pertinente.

Yo he sentido el apoyo de ellas, en especial de una de las profesoras que ha sido fundamental, pero también esa ayuda ha sido limitada, pero no limitada porque ella quiera, sino porque la mayoría de lo que yo saco como suma es como un porcentaje de ella y yo pongo todo lo demás porque me baso mucho en lo que yo pienso, en lo que yo creo que es lo correcto.

Los estudiantes son considerados como una preocupación constante en lo que dice relación con los procesos de cómo planificar y diseñar de unidades y clases. La disposición que ellos muestren es considerada como una señal de

motivación y acuerdo para con las clases y ajusta actividades en base a las respuesta mostradas por los estudiantes.

Menciona además que su interacción con el personal paraprofesor del colegio le ha permitido sentirse más cómodo y participe de esta institución y más útil como persona al ser capaz de escuchar y atender a estas personas.

Plantea que el su compañero de práctica (unidad de análisis 1) ha sido fundamental ya que han trabajado en conjunto para elaborar planificaciones, diseños y material. Además el poder conversar acerca de situaciones que están viviendo y comparar y contrastar los resultados de ciertas acciones tomadas, se ha transformado en un apoyo.

Pero la mirada que tiene un colega que está pasando por lo mismo, que está bajo las mismas presiones, tal vez es más importante porque es un igual, entonces el apoyo que yo he recibido de XXXX y que él ha recibido de mí ha sido, por lo menos para mí, fundamental porque me ha ayudado a saber cuán bien o cuan mal estoy en mi quehacer.

Indica que el contexto en el que está desarrollando su práctica le ha provisto de lo que denomina un estudiante “atípico del tipo *demanding* de clase media alta”. Estos estudiantes están motivados y tienen un bagaje que favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un idioma extranjero. Esto lleva a que el profesor sea exigido en base a las competencias lingüísticas de los educandos y genere un ambiente desafiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El profesor plantea que las características puntuales de los estudiantes a los que enseña ha producido un cambio en el concepto de estudiante ideal que él tenía. Este conflicto entre lo que él consideraba ideal y lo que ha descubierto le ha

enseñado. Es decir sus estudiantes no son felices no obteniendo una alta nota, y eso produjo un conflicto entre lo que el profesor quería o esperaba y lo que sus estudiantes querían.

Yo creo que todo lo que he dicho en el fondo, siento que son ellos los que me lo han enseñado, que no tienen que ver con el contexto, tiene que ver con ellos. Me han enseñado a ser más empático y a cambiar también mi concepto de alumno ideal que yo tenía.

El profesor reconocer haber tomado conciencia que él venía con muchos prejuicios o ideas preconcebidas acerca de qué era lo que sus estudiantes querían, necesitaban o les motivaba y ellos han logrado producir en él un cambio que apunta a cuestionarse constantemente qué es lo que los estudiantes realmente necesitan y qué los motiva.

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR/EVALUAR

El profesor en práctica ha reconocido que las estrategias o formas de llevar cabo su quehacer en el aula se basan principalmente en los conocimientos que ha construido en su experiencia de estudiante previa a la universidad. Al ser consultado acerca del rol que jugaría la universidad en su proceso de formación

profesional indica que le provee de más herramientas, las cuales pueden apoyar ideas o supuestos que él había construido o que también podrían hacer que cuestione otros.

Al tener que estar acá en la universidad, al tener que leer autores en los diferentes ramos de educación, me van apoyando y otras veces, o sea van apoyando lo que yo digo y otras veces van diciendo que no debiese ser tan así, sino más bien de otra manera.

Al reflexionar y evaluar tanto la importancia de los conocimientos construidos en base a su experiencia previa a la universidad y aquellos construidos que se generan desde lo vivido en la institución de educación superior plantea que los construidos por la experiencia como estudiante en el colegio la EGB y la EM son más profundos y valiosos para él. Si bien lo que la universidad le ha entregado es importante, lo define como:

En la parte educacional, yo creo que fuentes en que apoyarme, los *sources* y en inglés me lo ha dado todo, en inglés yo me siento bastante conforme.

Reflexiona en el hecho que de acuerdo a su percepción la universidad no le ha dado las mejores herramientas para “poder educar”. Esto dice relación con una dicotomía que existe, según lo que él señala y que se hace evidente entre lo que se enseña en lo que corresponde a asignaturas del ámbito educación y a la especialidad.

Si bien en educación, en los ramos educacionales nos enseñan una cosa, no sé, que

el campo debe ser verde, aquí en inglés una parte totalmente distinta, nos enseñan que el campo tal vez también debiera ser verde, pero lo hacen de otra manera, o sea lo que nos enseñan en educación, en inglés no se aplica al educar.

El profesor otorga mayor importancia a lo que se le enseña en las asignaturas de educación ya que concuerdan con los conocimientos que él ha construido en sus experiencias previas como estudiante en la EGB y EM. Indica que son los profesores de las asignaturas de educación quienes promueven el considerar los intereses de los estudiantes y otorgan importancia a adaptarse (como profesores a las motivaciones de ellos). Sin embargo en la especialidad, los profesores enseñan siempre lo mismo, con el mismo material y de la misma manera. Plantea que vivir esta situación le produce impotencia por la irresponsabilidad y por la contradicción que ellos (como estudiantes) vivencian. Se cuestiona el por qué los profesores que ellos tienen y que debieran ser sus modelos no aplican lo que los profesores del área educación sugieren.

Entonces ahí viene el cuestionamiento, por qué no lo hacen, por qué no lo aplican si esto es lo que debiera ser un buen profesor, por qué no lo hacen ellos, entonces si a nosotros nos importa seguir buenos ejemplos y no son los mejores ejemplos, yo no sé si tengo muy buenos profesores en inglés. Tengo expertos en inglés pero no sé si son los mejores profesores

Este contexto genera que los ejemplos de profesor que se tenían antes de entrar a la universidad sean más fuertes en cuanto a modelos para ser seguidos. La diferencia entre lo que se les enseña en el área educación y la especialidad en la universidad, debilita cualquier imagen que quisiera dársele a conocer.

Al evaluar los aprendizajes o conocimientos construidos, indica que está conforme con ellos, aunque reflexiona que pudo haber hecho mucho más, aplicando más estrategias para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Plantea que lo que realizó estuvo basado en lo que él considera necesario. Durante este proceso reconoce el apoyo de profesores colaboradores y estudiantes.

Estoy conforme por lo que hice, porque lo que hice fue porque lo sentí en aquel momento, porque sentí que era necesario y tal vez porque tuve la oportunidad de hacerlo de esa manera

Existe una valoración de la utilidad de las tareas/actividades en su proceso de construcción de conocimiento y señala que desde su mirada el hacer tiene una relación directa con este proceso. La correspondencia que plantea es que “para poder aprender yo primero tengo que hacer algo”. En cuanto a las tareas/actividades que realizó considera que algunas han sido innecesarias y que le han sido asignadas desde la concepción que el profesor en práctica tienen más tiempo. La tarea/actividad que identifica como de mayor importancia y que no está explicitada como tal en las responsabilidades que son asignadas en este proceso, es el conocer a los estudiantes para poder así saber qué es lo que quieren y necesitan en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje. Indica que si bien en la planificación se menciona no parece existir una conciencia real de su importancia.

Desde su perspectiva, considera que ha construido conocimiento cuando es capaz de ponerlo en práctica y resulta, es decir, logra los objetivos planteados. También define que este nuevo conocimiento es construido satisfactoriamente cuando puede ser aplicado en contextos distintos al inicial. Al ser consultado con

respecto a dónde queda ese conocimiento una vez construido, indica que en su cabeza y puede recurrir a ellos cada vez que los necesite o desee compartirlos con otros.

Esto porque ya lo tengo aprendido, ya sé que me resulta, entonces lo saco de la cajita y lo pongo en práctica...pero tal vez no es necesario escribirlos o publicarlos para que sigan siendo útiles para mí.

Los conocimientos que considera haber construido durante este proceso de práctica son el valor de conocer a los estudiantes lo cual se relaciona con el logro, por parte de ellos, de aprendizajes significativos. También menciona el darse cuenta que no existen planificaciones perfectas y que el hecho que una vez una determinada planificación/diseño no tenga resultados óptimos no significa que siempre tendrá este resultado. Finalmente señala que no debe sentirse frustrado cuando un diseño no ha sido exitoso.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989)²⁵⁴ para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

²⁵⁴ Ibid

BITÁCORA

UNIDAD DE ANÁLISIS 2 IDENTIFICAR

1. Asistir a todas las horas de inglés que el colegio tenga para los cursos que tiene a cargo (segundo medio/06 hrs., quinto básico/06 hrs.).

2. Asistir a las horas de orientación y asamblea.

3. Asistir a reuniones con el profesor guía y con profesoras supervisoras de la universidad. Se trabaja con las profesoras de la especialidad y luego con orientación (ambas obligatorias).

4. Realizar diseños de clase, cada clase se tiene que llevar un diseño, así como los materiales necesarios para la clase.

Realizar revisión de pruebas y de trabajos

Aplicar *tests* y tabularlos.

5. Con respecto a los procesos dentro de la tarea/actividad de planificación el Sujeto 1 menciona que:

Nosotros llevamos nuestros conocimientos de planificación, pero allá tenemos que adaptarnos al tipo de planificación y al conducto que tienen los profesores guías.

El procedimiento es que el profesor practicante diseña la clase y debe mostrar este trabajo al profesor/a colaborador o guía. Los profesores juzgan si está bien o sugieren y guían en el proceso de elaboración del diseño.

6. Llevar el libro de clases: tomando asistencia, escribiendo los contenidos/habilidades desarrolladas.

7. Asistir a consejo de profesores.

El profesor menciona que cuando se refiere a asistir en la mayoría de los casos se relaciona con estar presente (y dependiendo del profesor/a) si participan o no en la actividad.

8. Ayudar, dentro de lo que los profesores practicantes puedan, a los profesores colaboradores (siempre y cuando esto no les perjudique en tiempo en el proceso de práctica).

9. Ayudar al colegio fijando al comienzo del proceso de práctica un horario de aproximadamente 02 hrs pedagógicas a la semana como una forma de retribuir al colegio por permitirnos realizar nuestra práctica.

El contexto en el que realiza su práctica es un colegio confesional católico, particular subvencionado de nivel socio económico medio alto. Colegio que se enfoca en los valores tomasianos entre los que el profesor practicante destaca el respeto y la superación. Los cursos asignados para su proceso de práctica profesional un segundo año de EM, curso definido como “especial” por situaciones que los estudiantes que lo conforman están viviendo. Con ciertos problemas de

“cohesión”. Menciona que su relación con los estudiantes es buena y considera que se relaciona con su propuesta empática hacia los estudiantes. El quinto año EGB es definido por el profesor como un grupo que habla mucho, activos. Él manifiesta que “le encantan los niños, los adora” y ha logrado darse cuenta que para tenerlos “quietitos” es necesario plantearles juegos. Ambos cursos son agradables para el profesor, él dice:

Tengo cursos bien entretenidos, son bien entretenidos y me hacen reír mucho, eso me gusta a mí, entonces yo me divierto con ellos.

Con respecto a su curso de enseñanza media indica que debido al periodo de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes, él debe saber guiarlos y detener ciertas situaciones en “el momento preciso”. Al ser consultado por los elementos que le indican cuándo es este momento, señala que lo realiza de manera intuitiva y que su condición de profesor “joven” le obliga a saber reaccionar frente a diferentes situaciones.

Yo lo siento no más...eso de poner límites no sé porque lo hago pero sé cuando tengo que hacerlo, Yo creo que es cuando siento que puede llegar más allá, cuando siento que puede salir perjudicada alguna de las dos partes.

En lo que respecta a las personas con las que interactúa, el profesor declara menciona a la directora, el encargado de relaciones interpersonales (convivencia), con sus estudiantes, con el jefe de UTP (quien revisa las pruebas que ha elaborado el profesor), con la orientadora (sugiere formas de trabajo y aconseja para la

elaboración de los diseños para las clases de orientación). Menciona que trabaja con otro practicante ya que comparten niveles y señala: “estamos pasando el yo he sido, pero tenemos que trabajarlo en conjunto”. Las secretarias (básica y media) para el proceso de fotocopiado de guías y pruebas. Con el encargado del laboratorio para gestionar el horario para el uso de este recinto; La encargada de biblioteca para utilizar estas dependencias cuando trabaja con dos cursos en conjunto. Además, con el personal no docente y con apoderados de los estudiantes que tiene a su cargo. También declara interactuar con todos los profesores pero con menos frecuencia y de manera más breve.

El profesor relata situaciones que ha debido enfrentar como practicante y que dice relación con el hecho de ser profesor joven y trabajando con adolescentes de tercero y cuarto medio, señala que ha aprendido a lidiar con estos hechos y que ha aprendido a poner límites.

Señala que hay “hartas cosas que sabía y que ha ido a poner en práctica”. Considera que ha aprendido a “mantener un mejor control de la sala de clases” y eso lo ha hecho a través del período de observación de dos semanas al inicio de la práctica, observando la manera en que la profesora colaboradora lleva a cabo su trabajo.

Declara haber aprendido a utilizar el libro de clases de manera adecuada, gracias al trabajo con su profesora colaboradora.

Organizar los tiempos para cada actividad, generalmente en las primeras clases su diseño tenía sugeridas actividades que excedían el tiempo de la clase ya

que las únicas clases que había desarrollado eran *microteachings* a sus compañeros en la universidad, considera que ahora está mejorando ese aspecto.

Identificar problemas en los estudiantes, detectar cuando un estudiante tiene un problema, aprender a conocerlos y escucharlos y darles confianza.

Comprender el funcionamiento del colegio, las rutinas que existen, los procedimientos para realizar ciertas actividades.

Maneras para mejorar las pruebas y organizarlas (formato entregado por el colegio).

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth(1989)²⁵⁵, el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

El profesor considera que no existen más tareas a las ya identificadas en la reunión anterior. El hecho que el período de práctica “no es muy largo” limita la cantidad de tareas/actividades que se realizan. Opina que la práctica debiera considerar un periodo de tiempo más extenso y “más real” en lo relativo a trabajar con más cantidad de cursos ya que él considera que la experiencia le ha enseñado como enfrentar los cursos.

²⁵⁵ Ibid

Más horas en la sala de clases donde yo pueda adquirir más experiencias con los niños, en cómo dominar una clase, en qué estrategia voy a usar, porque yo tengo ahora la experiencia de quinto básico y segundos medios y quizá sé cómo se comportan, quizá los intereses que tienen pero si en el momento cuando yo ejerza me toca un curso de segundo básico, un curso de sexto básico o de cuarto medio, yo no tengo la experiencia con ellos entonces va a ser totalmente nuevo para mí.

Cuando se le consulta al profesor practicante por las razones que fundamentan su planteamiento de tener mayor experiencia en distintos contextos (niveles) él responde que el estar trabajando con quinto básico y segundo medio le ha permitido darse cuenta de cuáles estrategias funcionan con estos cursos, sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con los otros niveles básicos o medios. Ese darse cuenta dice relación con:

Vivir un poquito con ellos para ver cómo piensan, qué es lo que quieren, cómo les gusta aprender.

El profesor relaciona una mayor cantidad de horas en el aula durante el proceso de práctica, con una mayor cantidad de experiencias adquiridas con los estudiantes en lo relativo a “cómo dominar una clase y qué estrategias utilizar”. Al ser consultado por el proceso seguido para seleccionar ciertas estrategias que han funcionado en los cursos anteriormente mencionados, el profesor señala que en parte son ideas que han sido aprendidas en la universidad relativas a lo que se debe y no se debe hacer. Otras de las estrategias han sido seleccionadas porque lo sabe o “porque le nace”.

Al profundizar en lo que el profesor describe como que “le nace” podemos señalar que se refiere a ideas de sentido común fruto de experiencias previas. Cuando él considera que puede utilizar una estrategia para enseñar a los estudiantes y logra llevarla a la práctica (implementarla) y saber si funciona o no, él lo denomina como “amoldar” algo que “le nace” a la realidad y validarlo. Reconoce que existe cierto conocimiento provisto por su proceso de formación inicial (filosofía, psicología) que le permite contextualizar ciertas situaciones. Para el profesor en práctica, el tener una experiencia le permite poner la teoría que ha aprendido en la universidad en la práctica.

Sacar de la mente de nosotros... tenemos mucha teoría que adquirimos a lo largo de los años de estudio que hemos tenido en la universidad, pero no toda la ponemos en práctica, no toda la sacamos de la cabeza y la ponemos en práctica, entonces, quizás lo que estoy poniendo en práctica ahora me está sirviendo con estos chicos, con estos estudiantes.

Cuando enfrenta situaciones que no sólo tienen relación con el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma extranjero señala, que trabaja con la guía de la profesora colaboradora que es la jefe de curso. Existen problemas graves que los estudiantes viven y que le comentan al profesor (según lo señalado por él porque sienten cercanía por el grupo etario) y que él considera importante dar a conocer a la profesora jefe, ya que en su rol de practicante no tiene los mismos derechos ni deberes de un profesor contratado por el colegio.

El practicante señala que el mecanismo para construir conocimiento es el hacer, el llevar a cabo una estrategia que permite recibir retroalimentación desde los estudiantes o del contexto en general.

Es que sin duda uno aprende cada vez que lleva a cabo una estrategia o que hace una clase, uno va aprendiendo de los mismos estudiantes, los mismo estudiantes a la vez le van enseñando que quizá así, no explícitamente con decir no profesor así no se hace, pero uno se va dando cuenta de que no fue la estrategia más adecuada.

El profesor reconoce que la tarea de planificar implica aprender a organizar distintos elementos tales como: estrategias conocimiento de los estudiantes, organización de los tiempos etc. Cuando se le pregunta al profesor cómo y cuándo él puede señalar que aprende, responde que cuando al realizar ciertas tareas/actividades mejoran los resultados obtenidos.

Pero obviamente donde uno aprende y se da cuenta que si aprendió es cuando, lo que hizo un día le salió mal y si hizo lo mismo al día siguiente con unas modificaciones le sale bien, ahí siento, aprendo que voy mejorando, cuando voy viendo mejores resultados.

El profesor reconoce que ha analizado lo dicho en relación a haber realizado ciertas actividades durante su práctica de manera inconsciente y señala que ha podido llegar a la conclusión que ha utilizado conocimientos que aprendió durante su proceso de formación inicial y también otros que son frutos de lo que él denomina experiencias de vida.

Señala también que cuando está llevando a cabo sus clases no hay tiempo para analizar y pensar de dónde surge cierto conocimiento, pero concluye su planteamiento indicando que lo que hace en el aula es poner en práctica algo que ya existía en su cabeza.

Uno cuando lo hace no está analizando porque lo estoy haciendo así o de donde saqué lo que acabo de decir...yo digo un me nace porque es algo que sale de mí, pero efectivamente lo más probable es algo que yo haya aprendido en su momento y que es lo que estoy poniendo en práctica no más, porque si lo tengo en mi cabeza de alguna forma llegó allí.

En el momento de relacionar conocimientos construidos y personas que han participado y/o contribuido a este proceso, el practicante señala que ha podido tomar conciencia que la construcción de conocimientos relativos a qué y cómo desarrollar una clase se iniciaron en las prácticas progresivas, de observación, ayudantía o simulación. En estas instancias era capaz de identificar, analizar y juzgar maneras de realizar actividades como por ejemplo “mantener el control de una clase” (manejo, dominio o control de clase es entendido por el profesor como el lograr que los estudiantes pongan atención). Así mismo, de sus profesoras colaboradoras, en su proceso de práctica profesional ha podido identificar estrategias que él utiliza para “controlar la clase”, la organización o distribución de tiempos para los diseños de clases y la distribución de tiempos para las planificaciones de unidades. Finalmente señala que la interacción intra y extra aula con profesores del colegio, le han permitido desarrollar la tolerancia (aceptación de distintas opiniones).

El profesor refuerza la importancia de conocer a los estudiantes e indica que los mismos alumnos son los que ayudan en este proceso. El profesor logra conocer qué y cómo enseñar a estudiantes puntuales y de esta manera satisfacer las necesidades que ellos tengan. El llevar a cabo este proceso permite que la disciplina o control del curso sea mejor y el análisis posterior de experiencias como éstas, permiten construir conocimientos. Estos conocimientos son compartidos con el otro profesor practicante que está en el mismo colegio y son mantenidos en su cabeza para poder utilizarlas nuevamente. No siente la confianza de compartirlos con otros profesores del colegio ya que considera que la diferencia de edades puede llevar a una mala interpretación “lo pueden recibir como un poco de soberbia”. También señala que la actitud de algunos profesores de quejarse todo el día acerca de sus estudiantes, podría hacer que la recepción de lo que el practicante quiera exponer sea mal interpretada, por lo tanto, evita hacer comentarios.

En lo que dice relación al contexto en el que está desarrollando su práctica, el profesor considera que ha permitido que sus clases se realicen totalmente en inglés (los estudiantes son capaces de comprender todo lo que él les habla, no así de comunicarse con él completamente en inglés), lo cual ha influenciado la manera en que realiza los diseños de clases.

La participación de los profesores del colegio en su proceso de construcción de conocimiento se circunscribe a las profesoras que participan como colaboradoras. Ellas influyen con sus consejos en aspectos tales como:

- el trato/relación del profesor practicante con los estudiantes (mucha o poca confianza)
- la organización del tiempo en los diseños de las clases
- la selección de habilidades lingüísticas a ser desarrolladas dentro de la planificación de unidad

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR/EVALUAR

El profesor en formación reflexiona sobre el concepto que había mencionado anteriormente de “me nace”. Señala que se refiere a que existe información “en su cabeza” producto de los años de estudio, a través de todo el proceso de formación. Dicha información es usada en ciertos momentos en que es necesaria y produce algún cambio en lo que se está haciendo.

Uno de repente hace cosas y no está evaluándose de por qué estoy haciendo tal cosa y lo más probable que sea que a medida que uno ha estudiado y durante todo el tiempo que ha estudiado, tiene toda esa información en su mente quizá el cómo reaccionar a ciertas situaciones porque lo hemos leído, porque nos lo han enseñado, entonces en su momento llegan, aparecen solas y uno las usa.

Existe un proceso de toma de decisiones focalizado en el efecto que éste produciría en los estudiantes, pero el análisis de dicho acto se realiza con

posterioridad. En el momento lo que se hace es optar por lo que se considera más adecuado.

Yo siento que cuando tomo una decisión no necesariamente estoy pensando en: es la más correcta o no es la más correcta. Siempre creo que es la más correcta en ese momento, porque si pensara que no es correcta no la hago no más. Mi análisis de si fue lo mejor o no viene después.

Al ser consultado en qué momento este proceso de toma de decisiones para solucionar un problema en el proceso de práctica se transforma en construcción de conocimiento, indica que cuando con posterioridad los resultados obtenidos, analiza (busca la comprensión de los hechos). Tanto si los resultados son los deseados o si no fueron los deseados; en ambos casos existe un aprendizaje

En realidad si estoy entendiendo por qué hice tal cosa y por qué me funcionó y al entender ya estoy aprendiendo, y una vez que analice todo, voy a ver si lo que hice estuvo correcto, si me funcionó o no y la hacer este proceso de análisis estoy aprendiendo y se transforma en aprendizaje.

Plantea que el análisis y la reflexión con posterioridad a las acciones realizadas, ya sea sólo o con otros profesores practicantes e inclusive con otros profesores del colegio le permiten generar los conocimientos o aprendizajes que reconoce no sistematizar.

Con respecto a los conocimientos construidos durante su proceso de práctica los evalúa como buenos “aunque pudieron haber sido mejores”, analiza una situación puntual con respecto a uno de sus cursos y “el control de la sala de

clases” ya que al ser un nivel formado por niños pequeños les ha dado más libertad y no ha asumido completamente su rol de profesor. Señala que los considera “muy tiernos” y este hecho hace más difícil poner ciertos límites.

En lo que se refiere a la relación/trato con sus colegas del colegio, señala que si bien él se considera sociable, es bastante complejo tratar con personas que no hablan/se comunican. En este aspecto plantea que el resultado final no ha dependido enteramente de él.

La evaluación entendida como la elaboración de pruebas y el planteamiento de criterios acorde a los niveles, son señalados como dos aspectos en relación a los cuales se ha construido conocimiento apoyado por los comentarios de los profesores colaboradores y su reflexión.

En cuanto al funcionamiento del colegio, el profesor valora el haber aprendido acerca de “aspectos técnicos” que son útiles y que como novato no sabía. Se refiere, por ejemplo, utilizar el libro de clases/curso.

Valora la realización de las actividades/tareas para la construcción de conocimiento. Sin embargo también reconoce el haber llevado a cabo ciertas actividades/tareas que no fueron solicitadas y que considera crucial para el desarrollo/construcción del conocimiento.

El proceso de construcción de conocimiento es apoyado por varios actores involucrados en el proceso de práctica, sin embargo los más importantes son los profesores del colegio (en particular la profesora colaboradora a quien admira por su calidad y empatía) y los mismos estudiantes quienes en el hacer van aportando

información valiosa que es tomada en consideración por el profesor en formación durante el proceso de reflexión que realiza posterior a las actividades.

Yo creo que los aprendizajes los tomo de las tareas, de hecho si yo no hubiese hecho tal tarea no hubiese aprendido cierta cosa.

El colegio en el que ha realizado su práctica es definido como excelente, la recepción, integración y clima son considerados “geniales”.

Los conocimientos construidos durante la práctica dicen relación con “desenvolverse en el sistema educacional” desde la manera de actuar con el portero hasta los estudiantes. El profesor valora el hecho de ser capaz de “dominar la clase” ya que si esto no se desarrolla adecuadamente trae como consecuencia el que los estudiantes no aprendan. El ser capaz de desarrollar estrategias para “dominar a los estudiantes”.

Otro conocimiento valorado y construido durante la práctica dice relación con el haber sido capaz de conocer a los estudiantes.

CASO 2: TABLA DE VACIADO- ANÁLISIS DOCUMENTAL: PROGRAMA DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Tiempo de duración Créditos	Descripción
20	<p>Actividad curricular correspondiente al programa de estudios de los diversos programas de formación de los docentes de la universidad xxxx, la que tiene como principal objetivo insertar al estudiante en un centro educativo de tal manera que sea capaz de actuar o responder frente a situaciones profesionales poniendo en ejercicio los conocimientos y habilidades desarrolladas en todos sus niveles de su formación. En tal sentido esta actividad, esta actividad se sitúa en el plano del desarrollo de aquellas competencias necesarias por parte del docente en formación que le permitirán dar cuenta no sólo acerca de los que sabe disciplinariamente hablando, sino también de qué es capaz de enseñar lo que ha aprendido.</p>

Competencias profesionales y/o disciplinares

1. Comprender y analizar los saberes, fenómenos y procesos desde diferentes perspectivas y marcos de referencia propios de la disciplina, a través de la integración y articulación de una sólida formación conceptual, procedimental y actitudinal como expresión concreta de la formación valórica. Procesar, integrar y cualificar los distintos tipos de conocimientos y explorar las particularidades de la cultura para responder a

las problemáticas que se le presentan de manera cotidiana.

2. Resignificar como propio el saber teórico y práctico de la disciplina, desarrollando su capacidad analítica, de razonamiento lógico y una actitud flexible para abordar críticamente problemáticas propias de la disciplina; que le permita realizar una permanente reflexión ética, crítica y profesional sobre su propio quehacer, reflejados en el interés por aprender a aprender, manteniendo una inquietud permanente de actualización en relación con los nuevos conocimientos desarrollados en la disciplina, para otorgar sentido y pertinencia a su saber disciplinar.

3. Interactuar efectiva y creativamente a través del diálogo y el trabajo cooperativo, compartiendo su saber y reconociendo los aportes de otras personas y otras disciplinas en la comprensión y solución de situaciones sociales y culturales complejas y cambiantes. En este cometido resulta relevante un manejo comunicacional en términos orales, escritos, simbólicos y mediáticos de manera significativa en la propia lengua, y en un nivel intermedio en una segunda lengua extranjera.

4. Manifestar autonomía en el ejercicio de su profesión, de tal modo que se sienta preparado para una oportuna, responsable y pertinente toma de decisiones a partir de la complejidad de las distintas situaciones a las que se enfrenta o que desempeña.

5. Reconocer la dimensión social y trascendente de la profesión elegida, expresándola en el servicio de aquellos valores humanos, como la defensa de la vida, la dignidad y respeto a toda persona humana, el compromiso con el bien común, la promoción de la justicia y la solidaridad, el fortalecimiento de la familia reconociendo su valor eminente, la protección y el desarrollo de la naturaleza y la búsqueda de la paz y la estabilidad política y una distribución más equitativa de los recursos del mundo, que fundamentan y hacen posible una sociedad justa, democrática, solidaria y pluralista, con una opción centrada en los problemas propios de los sectores sociales más desposeídos.

6. Respetar en su vida personal y profesional los rasgos característicos de una universidad xxxxx, lo que implica asumir una escala de valores comprometida con la visión humanista y cristiana de la persona, que la concibe como un ser trascendente, digno de respeto desde su concepción.

Responsabilidades

1. Asistir en un 100% a las clases acordadas con el establecimiento.
2. Firmar de manera oportuna la hoja de asistencia.
3. Mantener una actitud de respeto con todos los miembros de la comunidad escolar.
4. Mantener una adecuada presentación personal.
5. Llegar puntualmente al establecimiento.
6. En caso de razones de fuerza mayor que impidan su asistencia al colegio avisar a éste y a su profesor supervisor.
7. Conocer el calendario académico del colegio.
8. Entregar a su profesor supervisor el horario y antecedentes del colegio.
9. Asistir a las reuniones formativas con profesores guía y supervisores.
10. Cumplir con los compromisos contraídos con el Colegio.
11. Cumplir oportunamente con el cronograma de trabajo establecido por los profesores guía y supervisor.

Actividades

1. Utilizar conceptos técnicos de su labor profesional docente en el ámbito curricular y disciplinar a través de su práctica en aula.
2. Reconocer y caracterizar tanto el clima organizacional como la cultura escolar del establecimiento educacional.
3. Diagnosticar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la especialidad, de un grupo curso, desde las siguientes perspectivas:

- a. Presencia de un currículo oculto
- b. Presencia y formas de resolución de conflictos
- c. Problemáticas vinculadas a la discriminación de género, religioso, étnico, social, económico.
- d. Presencia de necesidades educativas especiales (talentos académicos, problemas de aprendizaje, entre otros)
- e. Vinculación del centro educativo con la comunidad.
4. Diseñar las unidades didácticas para el semestre, tanto en la especialidad como en orientación.
5. Realizar docencia en la especialidad, consejo de curso y orientación.
6. Identificar los elementos esenciales de los problemas pedagógicos que afectan a los estudiantes de un grupo curso de educación media en la especialidad y en lo relativo a consejería de curso, evaluación y métodos didácticos.
7. Elaborar un informe de práctica que contenga los siguientes tópicos y elementos:
 - a. Presentación del establecimiento educacional
 - b. Diagnóstico del curso (si recién se integra)
 - c. Integrar la pauta de observación de clases.
 - d. Planificaciones de las unidades didácticas
 - e. Instrumentos de evaluación aplicados al curso
 - f. Análisis y reflexión personal sobre el proceso de práctica
 - g. Registros del proceso de práctica través de un Cuaderno de campo.
8. Aplicar proyecto de intervención pedagógica en el ámbito de la orientación diseñado el primer semestre.

CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORAS COORDINADORAS/SUPERVISORES

A

Trabaja en la sección de Prácticas Profesionales de Inglés

Dpto. Humanidades

Hace cuatro semestres

M

Trabaja en la Supervisión de Prácticas Profesionales de Inglés

Dpto. Humanidades

Hace doce semestres (desde el 2003)

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES LA ORGÁNICA? ¿EXISTE UN EQUIPO DE SUPERVISIÓN, UNA COORDINACIÓN DE SUPERVISIÓN? ¿HAY UNA COORDINACIÓN DE LA PRÁCTICA? CÓMO SE CAUTELA LA PRÁCTICA, ¿QUIÉN LA ORGANIZA?

Tenemos un coordinador de supervisores en el Dpto.

Acá está Filosofía, Historia, Castellano o Lenguaje e Inglés

INVESTIGADORA: ¿CUÁNTOS SUPERVISORES HAY EN INGLÉS?

Dos, ha habido más supervisores cuando se ha necesitado, es decir cuando cada una de nosotras ha tenido más de veinte y cinco alumnos cada una, en esa situación, otra persona ha tomado cuatro o cinco alumnos.

INVESTIGADORA: ¿PERO EN ESTE CASO LOS SUPERVISORES O EL TRABAJO DE LA SUPERVISIÓN ESTÁ EN USTEDES DOS?

Si.

INVESTIGADORA: DE ACUERDO A LO QUE USTEDES VIVENCIAN Y DE ACUERDO A LO QUE ESTÁ EXPLICITADO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA PRÁCTICA: ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

M: Más que nada que el alumno se familiarice con el entorno en un establecimiento educacional, el primer semestre, cierto? Y esté en contacto con todo lo que involucra el ser profesor, cierto? Tener contacto con el libro de clase, con los alumnos y con sus pares.

A: Un acercamiento a lo que es el aula, en una primera instancia en una fase de observación en donde ellos observan a su profesor guía y luego comienzan a participar de las clases a relacionarse con alumnos planifican una unidad y ellos la ejecutan.

INVESTIGADORA: ELLOS ¿TIENEN MÁS PRÁCTICAS? (PROGRESIVAS)

No, tienen actividades de *microteaching*, dentro de Didáctica (se llama la asignatura), pero no en terreno.

INVESTIGADORA ESTA ES LA ¿PRIMERA ASIGNACIÓN DE TRABAJO EN TERRENO REAL?

A: Eco, es la primera vez que ellos entran a un aula de colegio.

INVESTIGADORA Y ESTÁ UBICADA EN EL ... ¿EN QUÉ NIVEL?

M: En el noveno semestre

INVESTIGADORA: Y DESPUÉS ¿TIENEN UNA EL DÉCIMO SEMESTRE?

Si

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ES DIFERENTE LA DEL NOVENO DE LA DEL DÉCIMO?

A: Son más horas de permanencia en el establecimiento no son ocho, son alrededor de 12 ó 16, si porque son 12 en aula más algunas horas de permanencia son como 16.

INVESTIGADORA: Y EL OBJETIVO DE ESA PRÁCTICA PROFESIONAL DOS, DEL DÉCIMO SEMESTRE ¿EN QUÉ SE DIFERENCIA DEL OBJETIVO DEL OBJETIVO QUE SE NOMBRABA DE FAMILIARIZARSE?

A: En la Práctica Profesional dos ya ellos están haciendo clases durante todo el semestre, entonces ya no se están familiarizando sino que ya están a cargo de uno o dos cursos y además ellos tienen contactos con apoderados, porque ellos asisten a reuniones de apoderados , entrevistas de apoderados con alumnos y revisan la conducta, el rendimiento etc. becas que se les pueden asignar en los colegios y además trabajan con un |curso en consejo de curso y orientación, preparándolos para lo que va a ser probablemente su jefatura más adelante.

INVESTIGADORA: ¿TOMAN DOCE O DIEZ Y SEIS HORAS, U OCHO HORAS SÓLO EN ENSEÑANZA MEDIA, O TRABAJAN A PARTIR DEL SEGUNDO CICLO DE BÁSICA TAMBIÉN?

M: Si, van a hacer práctica lo ideal es que tomen solamente media, pero hay algunos que ya están trabajando y por estar trabajando, nosotros les autorizamos que se incluya también séptimo y octavo que los tienen en su carga horaria.

INVESTIGADORA: USTEDES ME DECÍAN QUE LA PRÁCTICA DEL NOVENO SEMESTRE ES EL PRIMER ACERCAMIENTO REAL AL AULA, ANTES SON DIDÁCTICAS Y ¿SE LES LLAMA ASÍ EN LA MALLA?

M: Metodología

INVESTIGADORA EN EL CASO DE USTEDES DOS, PORQUE AQUÍ LA PREGUNTA HABLA DE COORDINACIÓN, PERO EXISTEN DOS SUPERVISORAS PARA LA CARRERA: ¿CUÁLES SON SUS FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DENTRO DEL PROCESO DE PRÁCTICA YA SEA DEL NOVENO O DEL DÉCIMO SEMESTRE? ¿CUÁLES SON SUS TAREAS, DE QUÉ SE LES RESPONSABILIZA, QUÉ SE LES ASIGNA?

A, M: Tenemos un cuaderno, se diseñó este año un cuaderno de Supervisor de Prácticas. Dentro del cual están nuestras obligaciones escritas ¿yo no sé si tú quieres que te las leamos de ahí?

INVESTIGADORA: ¿PARTICIPARON EN EL DISEÑO DE ESAS OBLIGACIONES?

M: No, ni en el cuadernillo tampoco.

INVESTIGADORA ¿Y DÓNDE SE GENERÓ?

A: Se generó a nivel de Prácticas de la Universidad, de todas las carreras

M: Lo que pasa es que están...mmmm a ver... ejecutando un proyecto para implementar las mentorías, de los practicantes del Dpto. entonces para tener

después antecedentes, se diseñó ese cuaderno de Supervisor de Práctica. Pero, vino desde más arriba...

INVESTIGADORA: ¿NO HUBO PARTICIPACIÓN DE GENTE COMO USTEDES QUE SON LOS SUPERVISORES EN EL DISEÑO, Y DE SU COORDINADOR DE DPTO, TAMPOCO, O QUIÉN LES INFORMARA, TAMPOCO?

A: No, pero en el fondo hubo reuniones y ahí se tomaron algunos acuerdos

M: En cuanto a la cantidad de visitas que teníamos que hacer, que se yo... eh presentar a los alumnos en colegios Salesianos, etc. Pero... y se recopiló también material que nosotros siempre hemos ocupado, que lo vamos modificando un poco todos los años, pero se recopiló ese material y se hizo el cuadernillo en base a lo que nosotras ya veníamos trabajando. O sea tampoco es algo absolutamente nuevo, hay mucho de los documentos que nosotras ya teníamos, ya ocupábamos.

A: Y de estos deberes que están en este cuadernillo, son los deberes que ustedes cumplen y más o son los deberes que cumplen y menos. Porque por ejemplo cuáles podrían ser las tareas que ustedes realizan? Y creo que orientar un poco a los chicos una vez que ya están en los colegios, primero ayudarlos a encontrar un colegio y después guiarlos y apoyarlos porque muchos de ellos llegan aquí bastante desesperados, "profes sabe que tengo este problema, tengo este problema, mi profesor guía que los alumnos, que me dejan solo en la sala, en fin una infinidad de dificultades de variados tipos y nosotras tenemos que muchas veces escucharlos y

ayudarlos, digamos, a que ellos encuentren soluciones para sus problemas. Esa sería una de nuestras tareas. ..No no está

A: Claro y deberíamos tener también una hora de atención de alumnos, cierto? Pero no la tenemos en nuestra carga académica. Pero nosotras pasamos gran parte de nuestro tiempo acá, así es que ellos saben que viniendo a la Universidad nos van a encontrar.

INVESTIGADORA ¿TÚ CONCUERDAS CON LO QUE PLANTEA A DE LA RESPONSABILIDADES, QUE SERÍAN: ORIENTARLOS, GUIARLOS, AYUDARLOS A SOLUCIONAR PROBLEMAS. HAY OTRA QUE TÚ QUIERAS AGREGAR?

M: Ehhh, consolidar un poco lo que es conocimiento porque a veces les falta aprender cosas que después van a tener que enseñar.

INVESTIGADORA: ¿POR EJEMPLO?

M: Por ejemplo una niña nos mandó un correo preguntando cómo enseño los adjetivos en su forma atributiva y no recuerdo cuál era la otra, en el fondo son es la posición que toma el adjetivo no más, y ella decía: “eso nunca me lo pasaron en la Universidad” y me toca enseñarlo, la profesora guía le había dicho que tenía que enseñarlos. Cuando le mandé el correo de vuelta y le expliqué como era lo que

tenía que enseñar era tan simple poner el verbo antes y después el sujeto, ehhh que ella dijo :” pucha porque no me sabía los nombres de esto antes”.

A: Si también nos pasa eso con las planificaciones, nosotras les pedimos planificar una unidad y ellos nos dicen: “pero profe nunca nos enseñaron a planificar en la universidad”. Entonces tienen hartos vacíos que durante estas reuniones práctica tenemos que estar subsanando. Y ahí es donde el rol del profesor guía es tan importante también, por ejemplo en el tema de la planificación, ahí la idea es que se reúnan con su profesor guía y vayan viendo un poco cómo el profesor guía planifica, pero también hay profesores guías, tú sabes? , que no planifican, entonces ahí estamos complicados porque al joven no se le está mostrando, digamos, como debe planificar.

M: En el fondo terminan ellos haciéndole la planificación de todo el año al profesor del colegio.

INVESTIGADORA LO QUE SE PLANTEABA EN RELACIÓN A QUE LOS MISMOS ESTUDIANTES PUEDAN BUSCAR SU CENTRO DE PRÁCTICA ¿NO SERÍA UN POCO COMPLEJO EL TEMA DE CAUTELAR LA CALIDAD DEL COLABORADOR O GUÍA?, NO LO VEN A VECES COMO COMPLEJO EN ESE SENTIDO, POR LO QUE TÚ PLANTEAS?

M: Claro, por eso es que este año les pedimos que fuera un profesor titulado y que tuviera al menos tres años de experiencia, como requisito. Pero además de eso, si

también sabemos que hay traductores trabajando como profesores y gente como una africana que era profesora guía y que enseñaba inglés porque hablaba inglés.

A: Si hubo un profesor guía que llevaba un año no más trabajando, entonces si entendemos que idealmente sería buena que nuestra Universidad tuviera centros de práctica y profesores guía preparados para ser profesores guía y estamos trabajando en un proyecto a futuro a corto plazo que tienen que ver con preparar profesores guía, prepararlos como mentores, pero eso es en un tiempo más. Digamos que vemos esa necesidad, pero en este momento no está siendo.

INVESTIGADORA UNA COSA ES LO QUE PLANTEABAN USTEDES: EL SEMESTRE UNO ES PARA FAMILIARIZARSE CON EL QUEHACER DOCENTE Y EN EL SEMESTRE DOS YA SE LES EXIGE UN POCO MÁS QUE ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA. PERO YO LES PREGUNTARÍA AHORA: A SU ROL COMO SUPERVISORAS: ¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENEN USTEDES DE LA PRÁCTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE SUS ESTUDIANTES, NO NECESARIAMENTE CUÁL ES EL OBJETIVO ESCRITO ACÁ? O SI COINCIDE NO LO SÉ.

M: Que ellos se den cuenta que eligieron la profesión correcta, que es su vocación y que no se desencanten en el camino.

A: Si yo creo que eso es lo que se espera no de que ellos se sientan más cómodos y con una autoestima alta, en el sentido que se sientan seguros de trabajar y de

entrar en un aula, que sean reflexivos también en cuanto a su trabajo, es decir, que se den cuenta de que enseñar no es una cosa estática y que uno puede planificar y hacerlo al pie de la letra, sino que se den cuenta que la planificación no es nada más que una guía, pero que el trabajo tiene que irse adaptando a sus necesidades a sus realidades y que tienen ellos que ir reflexionando sobre todo su quehacer como profesor todos los días.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO EVALÚAN LA PRÁCTICA USTEDES?

M: Bueno hacemos una observación directa a una clase con una pauta, esa es una de las...o sea en parte la evaluación esa es una de la secciones que tiene, la otra es a través de ciertos informes, les pedimos algunos informes de diagnóstico, cierto, del establecimiento.

A: De planificación de su unidad de material didáctico que ellos van a utilizar para hacer esas clases.

M: Evaluaciones que ellos van a hacer de esa unidad... y les queda así un tremendo informe. Que vale un 30% de la nota final. Más el 30% de la observación directa del supervisor y el otro 30% es de la nota que pone el profesor colaborador del colegio.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO SE PONE ESA EVALUACIÓN, TAMBIÉN ES UNA PAUTA Y USTEDES LA ENTREGAN?

A: Si, con los estándares de desempeño en cada uno de los indicadores y quedaría un 10% que es una co-evaluación que es una entrevista con el alumno y ahí también tenemos una pauta y vamos viendo más que nada su responsabilidad durante el proceso, su asistencia al centro de práctica.

M: En principio fue una auto evaluación, en principio. Después la cambiamos a una co evaluación porque sentimos que era co adulación. Si eran poco críticos, al menos les ayuda que nosotros los guíemos también en esta evaluación, eso equivale a un 10%.

CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA

1. ¿Cuál es el objetivo de la actividad de Práctica Profesional?

El objetivo de la práctica es que la estudiante ponga en práctica lo que aprendió en la universidad y que aprenda a hacer clases.

2. ¿Considera ud. que existe una relación de la Práctica Profesional con las prácticas anteriores (progresivas/graduadas). ¿Cuál?

No estoy informada acerca de si existe esto o no, es primera vez que hago esto.

3. ¿Cuáles son sus funciones/responsabilidades como profesora Colaboradora?

Como profesora tengo que ayudar a XXXXX (unidad de análisis dos) con ideas para

que haga las clases y pase la materia que yo le digo
 Tengo que enseñarle a dominar el curso para que le hagan caso.
 Tengo que evaluarla.

4. ¿Cuáles son sus expectativas para con la actividad de Práctica Profesional (en relación a ud. y al profesor practicante)?

Que la XXXXXX (unidad de análisis dos) aprenda a hacer clases y aprenda a manejar a las alumnas.

5. ¿Cuáles son los procedimientos de evaluación?

Evaluar usando la pauta que me entregan de la universidad.

6. ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Los que están en la pauta (en este momento no la tengo a mano y no me acuerdo)

CASO 2: ENTREVISTA ESTRUCTRADA UNIDAD DE ANÁLISIS

1

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA?

Yo creo que nos adaptemos a un entorno de trabajo y sobre todo el pasar de la teoría a la práctica, porque a veces uno se puede pasar cinco años estudiando algo y si eso no se ve de manera concreta no hay manera de ser un buen profesor creo yo. En esta universidad el objetivo de la práctica es que nosotros sepamos, o sea tengamos la experiencia para ser profesores.

INVESTIGADORA: USTEDES TIENEN PRÁCTICAS ANTERIORES, ESTA ES LA INTENSIVA, PERO ADEMÁS ¿TIENE PRÁCTICA PROGRESIVAS?

No, nosotros tuvimos practica progresivas, pero bueno ahora ceo que le cambiaron el nombre, cuando yo entré a la universidad había practica uno, dos, tres, cuatro, cinco. Pero en la práctica uno nos enseñaban lo que era práctica, nunca salíamos a terreno, práctica dos nos llevaron, era como aprenda pero de una manera no formal, entonces íbamos a museos, esas cosas como para ver los otros tipos de aprendizaje, así era como hasta tercer año, como entre segundo y tercero, y uno iba a observar una clase por semestre, pero era eso la práctica.

INVESTIGADORA: ENTONCES LA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LAS PRACTICAS ANTERIORES O LAS ASIGNATURAS LLAMADAS, ¿ HAY ALGUNA RELACIÓN?

No mucho, creo ahora de hecho no se llaman práctica, le cambiaron se llama teoría de no sé qué, es otra cosa, pero no hay así como yo salí a terreno y yo sé lo que es... no , hasta quinto, que de hecho el semestre pasado nos encontramos todos con otra realidad, muchos de mis compañeros comentaban que no era lo que esperaban, que nunca pensaron que ir a un colegio era como había sido para ellos, pero a mí no fue lo que esperaba pero era de otra manera. Yo me encontré con otras cosas, yo me di cuenta que a lo mejor yo no sirvo tanto como para profesora, lo que le decía, de pasar contenido, pero sí que se puede hacer demasiado por los alumnos, demasiado. Yo entraba, por ejemplo... salía a las cuatro del colegio y no

me iba antes de las seis de la tarde, porque estaba dos horas escuchando que a este le pasó esto y se quedaban conmigo a contarme las cosas. Yo tengo niños de séptimo básico muy carentes de afecto, yo estoy haciendo la práctica en el mismo colegio en el Chilean Eagles College y como es particular subvencionado y es clase media, hay de todo, o sea por ejemplo yo..entonces la mitad del curso hay problemas monetarios y la otra mitad cero problemas de plata pero problemas de afecto, están muy carentes de todo, por ejemplo tenía una niña que vivía sólo con la mamá y la mamá estaba cesante, entonces cómo iba a aprender ella, y súper distraída todo el día y yo me senté y conversé con ella y tenía otro que es el hijo de un subministro y cero que iba a tener problemas pero no veía al papá, la mamá estaba estudiando en España y tenía un hermano grande en la universidad tampoco lo veía y se había criado con nana.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON SUS FUNCIONES O RESPONSABILIDADES EN LA PRÁCTICA?

Yo me hago cargo de las horas de inglés de tres cursos, dos séptimos y un octavo, yo tengo que planificar las clases y después cumplir los roles de profesor en la sala, yo manejo el libro de clase, lo único que no hago es firmarlo obviamente, manejo el libro, trato de mantener bien la sala, hago la clase, después los niños se van eso es dentro del colegio, eso es básicamente.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ EXPECTATIVAS DE LA PRÁCTICA? ¿QUÉ ESPERA?

Yo creo que ahora lo único que espero es...no son dos cosas, espero lograr salir bien yo de esto, es decir, creo que aprender lo que tengo que aprender lo que me

falta por aprender, poder desenvolverme bien, igual todavía me dan nervios pararme delante de la sala, pero más que eso yo sigo esperando, me gustaría poder dejar algo en los alumnos, más que ver algo por mí, yo creo que fue más del principio poder adaptarme, la práctica uno fue como para eso. Lo único que esperaba era no sentirme mal o tratar de poder hacer las cosas bien, ahora espero que las cosas se vayan dando bien, ya no tengo esa presión de que quiero saber cómo se siente, porque ya he estado ahí, me gustaría que salieran las cosas bien pero de otra manera.

INVESTIGADORA: ESE “DE OTRA MANERA” ¿SIGNIFICA QUE HAN IDO VARIANDO SUS EXPECTATIVAS?

Cuando yo entré a hacer la práctica, la práctica I por lo menos, yo quería pasar el ramo quería pasar práctica o más quería probarme a mi misma que podía, yo creo, quería saber que si yo he sido una estudiante bastante exitosa, he tenido buenas notas a lo largo de todos los años pero no había tenido ningún contacto real con el colegio, entonces decía servirá?, servirá? habré aprendido, porque aprendía las cosas de educación, las cosas de inglés, pero el contacto con los niños es diferente, entonces yo quería hacer eso bien.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LA EVALÚAN Y QUIÉNES? ¿CON QUÉ HERRAMIENTAS?

Me evalúa mi profesora guía de la universidad y la profesora que está a cargo mío en el colegio, Tienen una pauta, ambas tiene pautas diferentes si. Mi profesora guía

del colegio se le entregan tres pautas, una pauta que va como en medio del proceso, una al inicio y una al final.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ LE EVALÚAN?

El desempeño por ejemplo si tengo manejo del grupo curso, si es que manejo los contenidos de que tengo que pasar, el volumen de la voz, la vestimenta, evalúan todo, igual es más simple la del profesor quía del colegio que la de acá, pero igual ellos evalúan que la presentación sea adecuada con el colegio que yo mantenga un vocabulario adecuado, esas cosas.

INVESTIGADORA: Y A USTED ¿SE LE INFORMA DE LOS CRITERIOS Y DE LA PAUTA?

La pauta de hecho a mí me la pasan en la universidad y yo la veo y después yo se la entregó a la profesora, después ella me la devuelve y yo la entrego acá. La profesora de acá por lo menos el semestre pasado fue una vez a evaluar, estuvo una clase completa sentada al fondo evaluaba también de acuerdo a una pauta, una pauta más rigurosa si, con muchas preguntas y después la nota y al final de eso ella nos mostró todo y la nota.

INVESTIGADORA: ¿HAY UNA RETROALIMENTACIÓN DE ESAS MIRADA QUE LE FUE A DAR LA PROFESORA?

Si de hecho hay unas líneas al último, de hecho a mí me evaluó la profesora M y me escribió y me dijo porque la nota y de hecho he pensado desde que entré a esta práctica que ya sé cuál es el área que tengo que mejorar y el otro día hablé con la profesora guía el otro día a ver si podía y me dijo que no, a mí me evaluó con un 6,7 la profesora Marcia, pero porque yo no utilicé así como material como didáctico, lo que pasa es que yo tengo una compañera que estaba en la sala del frente y nos evaluaron el mismo día y ella estaba trabajando como con niños de primero medio y les hizo como dibujitos y los hizo pararse y yo estaba con un cuarto medio entonces no hice nada didáctico. La profe me dijo que esa era la falla. Pero ahora pedí permiso para hacer algo más didáctico porque ahora tengo los niños más chicos, tengo séptimo y octavo y me dijo que tenía que trabajar con el libro y me dijo y creo que no te va a alcanzar el tiempo para trabajar con otras cosas que no sea el libro y el libro tiene que estar pasado.

INVESTIGADORA: ¿ESO LA LIMITA UN POCO?

Si totalmente

INVESTIGADORA: ¿Y TRABAJAR CON/EN UN LABORATORIO?

No nos dejan y tampoco podemos usar data ni nada.

CASO 2 ENTREVISTA ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS

2

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Yo creo que más de que poner nuestros conocimientos en práctica, yo creo que eso es en parte, porque la práctica profesional uno a nos enseñan a ser profesores, nos enseña lo que tenemos que enseñar pero no nos dicen uds se ponen adelante y lo explican de tal manera, entonces uno llega a la práctica, para mí es como para ver si yo soy capaz de enfrentarme al curso y que el curso en este periodo de práctica me ayude a mí a ser una profesora, porque por ejemplo, yo llegué el primer semestre y yo no hacía clases, entonces la primera práctica yo tuve que hacer una clase que me iban a ver , que era una unidad, pero como la profesora tenía todo planificado a mí me tocó que mi profesora no me dejaba hacer las clases a mí y no me dejaba planificar porque ella me decía que lo tenía todo hecho, entonces yo tuve que hablar con ella y decirle que por favor me diera la oportunidad de hacerlo y que yo todo me lo iba a guiar por ella, que ella me tenía que decir si yo podía hacer eso, si no podía hacer, entonces me fueron a ver y en esa clase se portaron todas espectacular, claro que habían momentos en los decía no yo no sirvo para esto y quería tirar todo así e irme porque yo decía silencio acá y las del otro lado se ponían a hablar decía silencio y las del otro lado, entonces ahora que entré en mi práctica profesional y ahora que estoy haciendo clases yo , yo tengo que , por ejemplo las alumnas en mi caso como que me ven como una más de ellas, porque al estar yo en la primera práctica de observante estaba con ellas yo y ellas tiraban una talla y yo me reía entonces yo ahora me pongo seria y ellas como que no creen que yo estoy seria, entonces es una cosa que me enseña a mi cómo y cuándo tener el control de ellas sin pesada o ser muy simpática, muy amiga de ellas o muy mamá a veces.... Hay veces en que yo digo uy!!! me encanta ser profesora, porque todas me escuchan, todas trabajan, pero hay días que yo digo, no hay días que me

cansan , me cansan completamente, porque no me escuchan, no hacen las actividades y yo tengo que empezar a decir, voy a poner nota, o las voy a anotar o las voy a echar para afuera para que recién empiecen a estar calladitas

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE SU PRÁCTICA PROFESIONAL Y SUS PRÁCTICAS ANTERIORES?

Que por ejemplo, la relación está en que las prácticas anteriores igual uno iba a ver, pero uno iba a ver clases que uno podía ver, o sea si me tocaba matemáticas, yo iba a ver al profesor de matemáticas, si yo iba de historia, de historia, no necesariamente tenían que ser prácticas de inglés, entonces cuando uno iba al colegio con la carta a uno le tiraban el curso que hubiera, entonces nosotros qué lo que teníamos que hacer en esas observaciones: anotar, cuántas alumnas habían, cuántos puestos, cómo era la sala, cuántas dimensiones, cuantos pizarrones, si habían estantes, cómo estaba el clima, qué hora era, esas cosas y las cosas como la clase del profesor, el profesor toma el plumón, escribe en la pizarra tal cosa, las alumnas escriben en su cuaderno, el profesor pregunta, como las interacciones, pero uno iba a ver una clase a lo mejor no enfocado en que era lo que nosotros íbamos a hacer al final, entonces tiene que ver pero no nos ayuda, porque nosotros, a lo mejor si nos hicieran hacer una práctica una observación y hacer un actividad en esa práctica que es la nada misma, uno a veces eso ocupa cinco minutos, eso ayudaría mucho a que nosotros no llegáramos, a lo mejor no es sin nada pero nosotros creemos que estamos sin nada a la profesional.

Porque por ejemplo en el caso mío, yo tengo un hermano que está aquí, está estudiando educación física entonces él tiene práctica uno o dos, y él a los colegios a veces no va porque como es en grupo van algunos y él es del grupo pero él no va, y yo le digo que le tiene que hacerlo porque eso ayuda uno no se da cuenta pero al final si ayuda, porque da como la relación con las alumnas o los alumnos.

Entonces si hay relación pero es como inconsciente de uno, uno no se da cuenta que están, que está pero uno no se da cuenta y yo ahora me di cuenta con mi hermano. Cuando yo hice las observaciones, para mí no era nada pero yo igual me daba cuenta de que cuando habían problemas como lo solucionaban los otros profesores, o sea las didácticas de diferentes profesores ayudan, a uno a lo mejor no hacer lo mismo, pero uno dice qué pasa si haga eso? o qué pasa si hago lo que hizo el otro profesor? porque no necesariamente va a servir con nuestro profesor guía porque es uno, entonces las observaciones que hicimos nosotros fueron a lo mejor seis profesores que vimos diferentes y los seis tienen distintas metodologías y distintas formas de arreglar los problemas.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON SUS FUNCIONES Y SUS RESPONSABILIDADES COMO PRACTICANTE PROFESIONAL?

Planificar, realizar el material didáctico, las evaluaciones, crear distintos modos de evaluaciones, estar en el colegio. Tengo tres cursos, cuatro hrs, con cada curso, terceros medios y un segundo medio.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON SUS EXPECTATIVAS DE LA PRÁCTICA?

Espero perder el miedo de los alumnos, las alumnas, porque por ejemplo cuando me fueron a evaluar la primera vez, me dieron lo mismo que yo sentía, que por ejemplo, yo me veía así como muy vulnerable, yo me veo así como de carácter suave pero yo no lo soy, entonces la profesora me dijo que yo era como muy buena con ellas, entonces yo también temo caer en eso que yo le decía por ejemplo, en la primera práctica ellas tiraban un chiste y yo me reía, y ahora como profesora ellas tiran un chiste y a mí me da risa, yo digo a lo mejor la profesora no se ríe por ya está cansada de escuchar los mismos chistes siempre, y yo como soy nueva dicen algo y a mí me da risa, y claro yo me río y las alumnas la profe se está riendo siguen y siguen y siguen y ya cuando yo quiero silencio me dicen a ahhh profe que es pesá'. O algunas veces, yo hice una prueba la primera prueba que hice, estaba difícil una alumna me dijo profe a la salida la esperamos y le dije que no se preocupara porque a la salida la iba a esperar y para cobrar su palabra, porque ya me estaban... entonces igual como que hay veces que yo caigo en el juego de ellas, porque yo le digo no se puede leer, y ella me dice no, lea, no que lea otra y porque tengo que leer yo, y ahí es como... no sé yo el punto de cuándo y cómo parar o cómo hacer que ellas hagan lo que les pido. Porque como no me ven en mi caso con la autoridad que tiene la profesora, de suspender, de anotar, a lo mejor yo la tengo porque a mí me han dicho que yo la puedo anotar, que yo puedo suspenderla yo puedo hacer todo lo que yo quiera porque yo soy la profesora igual pese a eso es como que todavía no tengo la fuerza para hacerlo.

En lo que concierne a la pedagogía en inglés como igual me da como más aprendizaje porque a veces veo y las alumnas me preguntan cosas que yo igual las sé porque son como lógicas, las alumnas me preguntan por qué profe? Y yo les digo porque sí, pero por qué? Porque sí porque así es, y por qué no es de esta otra manera? porque no, o es porque yo no me he puesto a analizar el porqué, a lo mejor lo pienso pero no sé cómo explicarlo a ellas. Entonces... o lo otro que me pasa es que cuando me preguntan mil palabras, como que juran ellas que yo soy un diccionario hablante, entonces hay veces que me preguntan tanto que hay palabras que realmente se me olvidan, y es por, a lo mejor es porque el colegio en el que yo hago clases las niñas no hablan inglés, entonces yo hablo en español, o sea les hablo en inglés y en español, en inglés y en español, entonces no me da esa constancia del inglés de estar hablando, hablando, hablando y hay cosas que igual se me olvidan, las sé pero en el momento las alumnas me dicen profes cómo se dice eso y les digo justo esa palabra no me la sé y me la sé pero es una cosa... y después uno queda pensando cómo se dice, ahh y así se decía.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE SU PRÁCTICA?

La profesora me pide una planificación de la unidad que yo voy a pasar cuando ella vaya a verme, el día que ella va yo tengo que tenerle una planificación de la clase y esa planificación yo se la entrego y ella entra a la clase conmigo a la cases y me evalúa la clase de principio a fin, creo que es una sola vez que me va a ver. Las otras son tres evaluaciones que me hace mi profesora guía una al principio, una a

mediados y una al final. Generalmente estas evaluaciones están guiadas a las debilidades que tengo yo, no a las fortalezas, por ejemplo la primera es a las fortalezas que tengo yo y las debilidades, la segunda y la tercera se enfocan a si yo soy capaz o fui capaz de superar mis debilidades por ende, la última, pregunta si las fortalezas que yo tenía al principio mantuvieron o se perdieron al tratar de superar mis debilidades. Y en esa evaluación el colegio en el que estoy yo creo que fue muy bueno porque mi profesora guía me evaluó y me evaluó el jefe de UTP también, fue una clase a verme él, entonces entre los dos me están evaluando, entre el colegio y la profesora.

INVESTIGADORA ¿QUÉ PUNTUALMENTE LE EVALÚAN?

A: me evalúan , nos sé realmente como en concreto qué es lo que me evalúan, pero lo que tengo por sentido que me evalúan cuánto inglés hablo en la sala, cómo lo hablo , el nivel de dificultad del inglés que uso, que eso igual a mí me perjudica en el sentido que mis alumnas no hablan inglés entonces las profesoras me dicen que yo igual tengo que hablárselos y hacer la transcripción al español, pero pienso que a lo mejor hablando un nivel más básico, hablándoselos siempre por ejemplo las indicaciones siempre con las mismas indicaciones en inglés, va a ver un momento en que yo no se los voy a tener que traducir entonces no es necesario un nivel tan avanzado para que sea bueno. Me evalúan el nivel de voz que ahora no lo tengo muy bien porque estoy... Si les paso *speaking, listening, writing, reading*, los cuatro *skills*. y el control que tengo sobre las alumnas, la interacción y la dinámica, es como

todo... y mi supervisora me iría a ver una segunda vez, porque me fue a ver el primer semestre una vez.

CASO 2: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 1

Mi nombre es A A, estudio pedagogía en Inglés, estoy en quinto año en la XXX.

INVESTIGADORA: ¿DÓNDE ESTUDIÓ UD. SU ENSEÑANZA BÁSICA Y LA ENSEÑANZA MEDIA?

Mi enseñanza básica la estudié en un colegio muy chiquitito cerca de mi casa, colegio particular Santa Ana de la Luz. Hasta octavo porque el colegio se acababa ahí y después estudié en el *Chilean Eagles College* de la Florida, particular Subvencionado y no hay que guiarse por el nombre porque tenía tres horas de inglés no más solamente.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LOS DESCRIBIRÍA?

El primer colegio, mi colegio de Enseñanza Básica era muy bueno, la enseñanza era muy personalizada, éramos como veinte alumnos por curso, un curso por nivel super personalizado. Por el contrario el Chilean era el colegio más grande de la

Florida, éramos mínimo 46 alumnos, ocho cursos por nivel, mucha mucha gente. El nivel académico era regular porque es un colegio que se caracteriza más por otro tipo de cosas, como por las actividades extra programáticas ese tipo de cosas, como que le dan énfasis a otras cosas.

INVESTIGADORA: LOS PROFESORES QUE TUVO EN ESOS DOS COLEGIOS, ¿QUÉ ME PODRÍA DECIR DE ESOS PROFES? EN GENERAL

En la básica tuve muy pocos profesores, pero buenos en el colegio, es que era como un clima como de familia en el colegio, como era tan chiquitito, era un ambiente súper familiar los profesores eran de un buen nivel, no creo que excelente pero eran de buen nivel.

INVESTIGADORA: ¿QUE SIGNIFICA QUE SEAN BUEN NIVEL?

Aprendimos muy bien, de hecho el colegio está muy bien catalogado es como segundo lugar en SIMCE y esas cosas entonces como que cada profesor era bastante competente en su área. En el Chilean Eagles los profesores... había de todo, de hecho aún hay de todo, creo que tuve una profesora excelente si, pero era de lenguaje, excelente no sé qué habrá estudiado ella, pero es la mejor profesora que he tenido yo creo.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE ESA PROFE TAN BUENA, QUE LA HACEN A USTED ENCONTRARLA EXCELENTE?

Nos enseñó todo, yo llegué acá a la universidad y la gente no sabía escribir ensayos, nosotros aprendido todas las diferencias de todos los géneros literarios, aprendimos bien, la profesora hacía las clases súper entretenidas, nos hacía leer mucho y era súper estricta pero así como estricta ella daba por algo exigía. De hecho a todos les iba mal con la profesora pero era porque era así. Pero hacía como actividades súper entretenidas, de hecho en primero medio nos hizo hacer un grupo de música, nos estaba pasando contenido así como épocas, como el romanticismo, y esas épocas así y uno tenía que elegir y hacer un grupo de música y promocionar el grupo de música y hacer un tema que tuviera que ver con la materia.

INVESTIGADORA: ELLA TIENE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PROFESOR Y UNA BUENA PRÁCTICA, PERO ¿LOS RESULTADOS NO ERAN TAN BUENOS?

Pero es que yo creo que... para mí era buena porque ella sabía motivar y si a mí me motivan yo doy buenos resultados, a mí me fue mal en algún momento con ella pero era porque, me acuerdo que en un libro me fue muy mal con ella pero fue porque me lo leí. Pero cuando hacía trabajos a todo el mundo le iba bien, en los libros les iba mal porque nadie los leía, que ella era nuestra profe de lenguaje y después era nuestra profe de literatura.

INVESTIGADORA: CON RESPECTO A LOS PROFESORES DE BÁSICA ¿ALGUNO QUE RECUERDE EN ESPECIAL ALGUNA CARACTERÍSTICA?

De hecho recuerdo mucho una profesora que tuve en cuarto básico que era profesora de música, también lo mismo nos hizo entender música de otra manera. Yo creo que en eso van los buenos profesores, en que se manejen muy bien en lo que saben, en que sepan hacer llegar ese conocimiento a los alumnos, que lo hagan de una manera dinámica y que se preocupen también de... creo que un profesor no pasa solamente por los contenidos sino que por lo que puede entregar en cuanto a material humano y estos profesores que me han marcado a mi personalmente tienen esas características. Nos hizo ver la música desde otra perspectiva.

CASO 2: ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA UNIDAD DE ANÁLISIS 2

A S: este es mi último año, mi quinto año.

INVESTIGADORA: ¿DÓNDE ESTUDIÓ USTED SU ENSEÑANZA BÁSICA Y SU ENSEÑANZA MEDIA?

Enseñanza básica estuve en tres, no cuatro colegios

INVESTIGADORA: ¿DE QUÉ TIPO DE COLEGIO ESTAMOS HABLANDO? EN CUANTO A SI SON PARTICULARES, PARTICULARES SUBVENCIONADOS, MUNICIPALES.

Mi primer ciclo que fue desde *Kinder*, estuve solamente en *Kinder* en un colegio municipal, de primero a cuarto básico también estuve igual en un colegio municipal, el quinto año lo hice en un colegio que no sé si es particular particular, el Excelsior? de Alameda, sexto, séptimo y octavo lo hice en un colegio municipal.

INVESTIGADORA: ¿Y LA ENSEÑANZA MEDIA?

La enseñanza media la hice en un colegio técnico profesional, particular subvencionado, en Santiago, y ahí estudié secretariado.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO DESCRIBIRÍA USTED SUS COLEGIOS?

Pobres, ahhh, pobres en educación, en calidad, porque en los colegios de básica yo estuve generalmente colegios municipales. El único colegio bueno que yo estuve que era buen colegio, el Excelsior, yo me tuve que ir porque yo iba con una hermana mía y mi hermana repitió y a los repitentes en ese tiempo los echaban del colegio. Entonces al irse ella yo perdí la oportunidad de estar en ese colegio, no porque la perdiera yo sino porque si no porque mis papás me cambiaron con ella. Entonces volví a un nivel bajo que fue sexto, séptimo octavo que toda la materia que me pasaron en esos años a mí me la habían pasado en quinto en el colegio bueno. Entonces cuando yo me cambié a la enseñanza media, me cambié con una amiga, entonces estudié secretariado y ahí me enseñaban en ese tiempo solamente cosas de secretariado, por ejemplo ahora enseñan de primero y segundo humanista y en

tercero uno elige, antes no, todo era secretariado, incluso en inglés me enseñaban como contestar el teléfono, como saludar que igual yo dije, tenía puros promedios siete, me manejo en el inglés, voy a entrar a estudiar inglés y entré y no era lo mismo. Mala educación, creo que yo tuve.

INVESTIGADORA: CUANDO UD. ME DICE QUE TUVO MALA EDUCACIÓN UNO: ES PORQUE UD, PLANTEA ESTO DE QUE “LA MATERIA QUE LE PASARON” COMO DIJO UD, YA AL COMPARARLA CON UN COLEGIO PARTICULAR O PRIVADO EN EL QUE ESTUVO ANTES, YA LA HABÍAN CUBIERTO, PERO ¿CÓMO RELACIONA UD, POR EJEMPLO, ESTO DE DECIR QUE LA EDUCACIÓN NO FUE BUENA O FUE POBRE, EN CUANTO AL ROL DE LOS PROFESORES AHÍ INVOLUCRADOS?

Lo que pasa es que entonos los colegios en los que estuve yo en general dejando de lado el quinto año, los profesores no podían avanzar por el general de nuestros compañeros, entonces, claro a mí me iba bien pero yo no podía avanzar sola si mis compañeros no avanzaban, entones me pasaban la materia, una, otra, otra otra vez y lo que yo sabía no tenía la oportunidad de aprender más porque mis compañeros estaban estancados, entonces los profesores podrían haber sido muy buenos pero eso me ayudaba porque mis compañeros no seguían mi ritmo

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO CALIFICARÍA USTED A LOS PROFESORES QUE TUVO?, ADEMÁS DE LA CARACTERÍSTICA QUE USTED ME DA DE QUE NO

PODÍAN AVANZAR POR SUS COMPAÑEROS, PERO ¿CÓMO ERAN LOS PROFESORES?

¿De la enseñanza básica y media?

INVESTIGADORA: SÍ, AMBOS.

La enseñanza básica, eran buenos, súper buenos, porque eran como didácticos e interactuaban con uno; pero en la enseñanza media yo tuve una profesora que era muy, muy dócil, entonces ella no hacía lo que ella quería hacer sino, ella hacía lo que los alumnos querían hacer, entonces la profesora hacía una materia y las alumnas decían no profe hagamos estos y la profesora cambiaba el rumbo y hacía lo que las alumnas querían, entonces no era algo así como una planificación así, estática, planificada establecida, sino que le decían profesora no lo queremos hacer y la profesora no lo hacía, no se imponía frente al curso.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ OTRAS CARACTERÍSTICAS TIENEN ESTOS MODELOS DE BUEN PROFESOR?, COMO LOS MODELOS DE PROFESOR DE BÁSICA POR EJEMPLO, USTED DECÍA ESTE PROFESOR ERA BUENO PORQUE CONOCÍA DISTINTAS DIDÁCTICAS O PORQUE INTERACTUABA CON USTEDES, ¿QUÉ OTRAS CARACTERÍSTICAS TIENE UN BUEN PROFESOR PARA USTED?

Que sean sepan llegar a los alumnos. Que sean fuertes de carácter, no autoritarios ni pesados, sino que se impongan frente a los alumnos, que tengan el control del curso y que no sean tan así como estructurados para enseñar la materia, sino que la enseñen de la forma más, no sé cómo decirlo, como más habitual más de acuerdo al contexto de los alumnos para que logren aprender algo... y que lo relacionen así como...en mi época los profesores dictaban todo, entonces las pruebas eran textuales y si uno ponía otra palabra o con sus palabras a veces se lo tomaban malo, a veces no es tan necesario que expliquen así como la materia así como uno, dos, tres, sino que uno la pueda explicar tres, dos, uno; desde distintas formas de vista.

INVESTIGADORA: UN PROFESOR ADEMÁS DE TENER ESAS CARACTERÍSTICAS TIENE UN QUEHACER EN EL AULA O FUERA DE ELLA, LOS PROFESORES SOMOS PROFESORES DENTRO DE LA SALA, COMO FUERA DE ELLA. DENTRO DE LA SALA TENEMOS LO QUE SE LLAMA UNA PRÁCTICA, UN QUEHACER, ¿ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA PARA USTED, DE UN BUEN QUEHACER? ¿QUÉ MÁS HACE UNA BUENA PRÁCTICA, O CLASE?

Cuando la profesora, su clase es consecutiva, no tiene muchas pausas, hay profesores que mandan una tarea y dicen cinco minutos y esos cinco minutos se hacen veinte minutos y al final no se hace nada, entonces un profesor que da el tiempo pero ya él sabe cuándo es el tiempo y empieza a revisar y nuevamente los tiene como en constante trabajo.

Igual se da el caso de que los profesores para no tener una clase tan cortada no dan el tiempo a sus alumnos de que hagan las actividades entonces van como muy rápido para los alumnos, dicen actividad número uno y los alumnos no alcanzan a terminar y ya están empezando la actividad número dos, entonces algunos alumnos, en el caso mío, en mi práctica cuando la profesora hacía la clase muy rápida, las alumnas decían ahh no termine la uno, no hago más y no hacían nada más y entonces después la profesora revisa la tarea y ya va en la actividad número cinco y la alumna tiene solamente la uno, entonces yo creo que es necesario que se de el tiempo a las alumnas a que terminen bien la actividad, no excediendo el tiempo porque igual las alumnas pese todo, se toman ese tiempo para ellas y no la van a hacer la actividad entonces hay que ir revisando por puesto o a través de la sala para que la alumnas trabajen sin perder el rumbo a través en la actividad.

CASO 2: BITÁCORA- UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR)

TAREAS

Bueno son muchas las tareas que yo realizo dentro del colegio, tanto dentro como fuera en realidad, yo partí con la planificación por qué? Porque me di cuenta que era una de las cosas más importantes que realizo. En la entrevista pasada yo le conté que yo no sabía planificar y claro de a poco uno va como agarrando un *training* y además me di cuenta que no puedo, o sea hacer las clases sin yo haberlas planificado, a lo mejor nunca fui de planificaciones estructuradas pero me di cuenta que toda mi vida había sido muy buena para planificarlo todo, entonces creo que no

podría avanzar de otra manera y ahora me he dado cuenta de eso, entonces esa es una de las tareas que hago, yo planifico mayormente dentro del colegio como tenemos que tener horas de permanencia, planifico allá, igual en mi casa de repente, pero más en el colegio.

El libro de clases, ha como mucho que hacer , por ejemplo completar el libro, pongo notas, anotaciones, anoto todo, lo bueno y lo malo que pasa con el grupo curso las anotaciones positivas y negativas individuales, tengo que dejar registrados los contenidos pasados, las fechas de las pruebas, todo yo manejo el libro, salvo firmarlo.

Pasar y repasar contenidos, esa es una de las tareas más entre obvias e importantes, yo tengo que hacerme cargo de la sala de clases, tengo tres cursos de 45 alumnos cada uno a mi cargo y soy yo quien pasa los contenidos, yo quien les enseña la materia nueva, soy yo quien les repasa la materia antigua, soy yo quien tiene que hacer la transferencia entre lo que ellos conocían a lo que ellos van a conocer, soy yo la que debe dar los ejercicios, yo elijo que utilizar del libro y que no, yo fabrico el material de trabajo, guías, material didáctico todo, yo hago todo eso, los cursos son míos.

Como tarea también puse el captar la atención, yo creo que es una tarea muy importante cuando uno tiene cursos chicos, yo tengo séptimo y octavo, captar la atención de los alumnos es importante, una cosa es motivar pero la otra es captar la atención, es llegar y tener cierto tono de voz todas esas cosas y son tareas, creo

que es de las que más me ha costado. Además la postura, la actitud, el volumen de la voz y el vocabulario que uno emplea también, de repente, no sé a nosotros se nos hablaba de estímulo positivo y negativo, pero yo traté con los estímulos positivos y no logré nada y tuve que ir a los estímulos negativos, con ciertos cursos, con un curso en particular, entonces ya era el hecho de pararte adelante y decir si no se quedan callados anotación, si no se quedan callados interrogación adelante y si no se saca un dos entonces todo ese tipo de cosas van con... el captar la atención, el motivar, porque va todo relacionado porque si uno no es capaz de captar la atención, entonces hay que buscar otras maneras siempre y a mí me limita, por lo menos cuando estoy con la profesora guía del colegio adentro, me limita yo como que tengo que utilizar esos recursos, cuando yo estoy sola yo soy como más, soy de otra manera no sé cómo decirlos, pero yo soy capaz de pararme arriba de la silla para que me tomen atención o tirarles un chiste y es más fácil captarlos.

INVESTIGADORA: Y¿POR QUÉ CON LA PROFESORA NO?

Porque en el colegio son muy estructurados, entonces yo no puedo hacer por ejemplo juegos en que los niños se paren porque pasa un inspector, acusa al director y el director y así hacia más arriba por eso mismo no puede haber algo que requiera mucho ruido o que los niños anden como de un lado para otro, no puede haber nada como salido del esquema, de hecho yo la otra vez le comenté también que tenemos que trabajar con el libro y el libro tiene que estar pasado, yo ahora

estoy pasando el libro pero a la vez igual estoy tratado de hacer otras cosas, estoy tratando porque o si no, no puede ser así no me gusta.

INVESTIGADORA: . Y ESO QUE USTED ESTÁ TRATANDO DE HACER, ¿CÓMO LO PODRÍA PLANTEAR COMO UNA TAREA?

Probablemente va en el lado de la motivación, exactamente no sé como llamarlo. Es que mis alumnos son chicos, niñitos de 12 años, uno tiene que tratar de, por ejemplo en el libro sale que tipo de warm up hacer y los warm up son lo más fome que hay, pero fome entonces yo traté una vez con eso y estaban todos así (cara de aburridos), no sirve, no sirve para captarlos , no sirve para que se motiven con el tema no sirve para nada, al final terminé usando yo mis cosas, yo los aprendí a conocer y sé por ejemplo que a uno de los cursos son todos muy interesados en la música entonces por ese lado empecé a tirar las cosas , a tirar las preguntas y así aprovecho de irlos conociendo más y ellos respondiéndome cosas que les interesan pueden, tratan de hablar en inglés, o sea si yo les digo háblenme de un grupo que les gusta van a tratar porque todos van a querer hacerlo... que no está relacionado con el libro.

Entregar valores, yo creo que esa es una de mis tareas por lo menos en ese colegio es importante, sobre todo el valor así como de la amistad, el socializar es muy importante en ese colegio y uno tiene que también hacer que los chiquillos trabajen en equipo, no y por uno mismo yo creo que una de mis tareas que yo me propuse fue entregarles valores.

INVESTIGADORA: Y ¿POR QUÉ SE PROPUSO ESO?

Encuentro que un profesor no debe sólo entregar contenidos, un profesor forma personas, el otro día tuve una discusión con una alumna, porque yo le llame la atención porque se paraba mucho, siéntate, siéntate ya al final le dije o te sientas o te interrogo, “ay profe que es pesá usted” yo le dije “bueno yo no vengo a ser tu amiga vengo a ser tu profesora” y eso incluye que yo te estoy formando como persona y tú tienes que aprender acatar órdenes y fue como ya (cara de sorpresa) y se fue a sentar y ese tipo de cosas yo creo que hay mucho más que entregarle a los niños.

Otra de mis tareas es corregir no en el área del inglés sino que corregir vocabulario en español porque me he encontrado con garabatos en la sala, así a boca limpia y ahí tiene que estar uno y corregir la presentación personal, para el colegio es importante y yo me crié con esos mismos valores en ese colegio, entonces si yo veo niñas con las uñas pintadas por ejemplo o con argollas, no van con el uniforme no van con el uniforme entonces yo tengo que ir corrigiendo esas cosas, todas esas son tareas... educar, está en todo, está como implícito en todo y esa es la tarea que tenemos nosotros.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ENTIENDE USTED EDUCAR?

Educar es lograr aprendizajes, lograr aprendizajes es lograr algún tipo de cambios que se les inserte algo que ellos no tenían antes

INVESTIGADORA: Y ¿TANTO EN LO QUE ES CONTENIDOS COMO EN LO VALÓRICO?

Sí, en las dos cosas, de hecho para mi igual es importante porque muchas veces el profesor supe muchas carencias, el profesor es psicólogo, el profesor es orientador, el profesor es papá, el profesor es todo, sobre todo si hemos trabajado con niños más chicos y yo he estado mucho en contacto con los otros niños, así como de segundo básico yo ando en el patio y ahí como que se acercan, uno se da cuenta la tiro que es como carencia afectiva, andan corriendo y de repente “hola tía”, y como que se empiezan a acercar.

PERSONAS

Yo creo que fácilmente yo puedo decir con todos, hasta con el perro que está en el colegio. En primer lugar con mis alumnos y con mi profesora guía, tengo séptimo A, séptimo C y octavo D, con ellos trabajo es con los que más estoy relacionada y con mi profesor guía de los cursos. Y con el profesor que estoy viendo orientación que es otro profesor Jorge Contreras que egreso el año pasado de acá de hecho, ah y estoy en contacto con los profesores de mi departamento también, son como ocho, si es el colegio más grande La Florida si de hecho nosotros tenemos un pasillo, todo el primer piso es de inglés es donde están todas las salas, tenemos salas temáticas, ese es como el pasillo de inglés, es el *English Hall* y está escrito, cada

sala es del profesor, son los alumnos los que se van cambiando de sala de hecho en ese colegio, entonces está... claro, ahí son seis profesores más los de básica.

Con todos los profesores de media, con los profesores de básica, con algunos profesores de pre básica con el Rector, de hecho yo tengo muy buena comunicación con el Rector, él como que nunca tiene tiempo para nada pero siempre se hace el tiempo, siempre se lo hace y va y me pregunta, de hecho el día que me fueron a evaluar como que andaban todos pendientes.

INVESTIGADORA: ¿LA FUERON A EVALUAR ESTE SEMESTRE, YA?

Si pero ni pregunte como me fue.

Ah bueno también interactúo con la jefa de UTP, con ella no tengo tanto contacto, porque ella siempre está ocupada ella como que no se hace el tiempo, y a ella no la conocía, ella era profesora cuando yo estudiaba ahí pero no era mi profesora, ella venía recién llegando, salida de acá también, pero como el Rector era el inspector general en ese tiempo si, con él era otro tipo de relación.

Bueno con la inspectora general de ahora, con todo el grupo de inspectores, con los alumnos en el patio con los demás que no son mis alumnos, los que fueron el semestre pasado y con los niños principalmente, con los auxiliares, que con la mayoría son los mismos que estaban antes, con la bibliotecaria con las secretarias, hay secretarias en biblioteca, hay secretarias para entrar a la parte de la jefatura de

utp, hay secretarias para entrar a ver al Rector, hay muchas, con la enfermera, con las cocineras, con las tías del kiosco, y con la tía que vende afuera también, si y tengo interacción con todos ahí, y con todos cruzo palabras de hecho. Yo no he tenido ningún trato con ningún apoderado todavía, lo voy a tener la próxima semana que hay reunión, pero no he tenido (son dos reuniones, la primera tengo que ir a observar y a segunda ya tengo que hacer algo).

CONTEXTO

Chilean Eagles College es un colegio particular subvencionado, está ubicado en la Florida una de las comunas más grandes, es el colegio más grande, más de 2000 alumnos es de un estrato socio económico medio alto en la básica y medio en la media, cosa muy extraña, es un colegio bastante populoso y popular, hay de todo.

Tengo uno de los cursos más desordenados que existen el séptimo C está catalogado como uno de los cursos desordenados dentro de todo el colegio son solamente en la básica, es un curso conflictivo totalmente, cuando yo entré al colegio me dijeron no te metay ahí, porque creo que hay dos el séptimo C y el cuarto G, cuarto medio G son como los cursos y los tomé y si son desordenados son gritones, no obedecen órdenes, la hoja donde van las anotaciones negativas de conjunto del grupo curso, está pero lleno, lleno, le han agregado hojas, todos los profesores... y cada alumno tiene hojas agregadas, de cuarenta y cinco más de treinta.

INVESTIGADORA: ¿Y CON USTED CÓMO FUNCIONA?

Parecido, la diferencia es que nosotros tenemos una buena relación igual, a ellos les va mal igual, ellos tienen malas notas salvo unas cinco personas, les va mal y son desordenadas y son gritones. Yo me he fijado eso, lo comentaba con un compañero ayer, él me decía que cuando él pasaba materia nadie lo tomaba en cuenta, pero cuando él los hacía trabajar por puntos o por algo, lo tomaban en cuenta. A mí me pasa lo contrario, sobre todo con ese curso, como que igual quisieran ahora, yo les enseño, les estoy pasando materia y están todos callados, están todos pendientes, cosa que antes no pasaba cuando yo observaba las clases de ellos, ellos no lo hacían como que quieren pero en el momento en que uno les da una actividad se desordenan, entonces yo tomé la determinación de yo hago una actividad chiquitita y la reviso al tiro, otra, no los puedo dejar solos en ningún momento, no puedo ellos se tienen que ir para y empezar recién a pescar el libro, como que son niños son muy inmaduros, este curso sobre todo son muy inmaduros.

Séptimo A, no ellos eran así como el curso así amor, muy bueno, ahora están bastante desordenados y lo hablé con las profesoras de biología y me dijeron que porque justo les toca a la profe de biología y la profe de química justo después de mí, y me dijeron que han cambiado mucho después del primer semestre. La profe de biología me dijo que era por la edad, que ya a fines de séptimo y principios de octavo y todos los niñitos empezaban a cambiar y como las hormonas estaban súper revolucionadas como que estallaban de cierta manera y se notó mucho del semestre pasado a este con ese curso, ellos cumplen más si ese rango de notas

rojas es mucho menor y eso, son mucho más participativos más colaboradores, los dos séptimos si son muy cariñosos, muy cariñosos conmigo, el séptimo A, se que son cariñoso con todos, el séptimo C, pero ellos son cariñosos conmigo igual, de hecho yo parece que le comenté de una alumna que ha cambiado mucho, de hecho le puse una anotación positiva, le entregue la prueba y se sacó un 6,5 y nunca se había sacado buenas notas y no profes si quiere le ayuda y yo, ya!, a ganar una anotación positiva, porque tiene como cinco hojas de anotaciones negativas así que, para que se note, par que los demás vayan notando el cambio que tiene ella.

Y el octavo, al octavo lo conozco hace poquito, ellos son menos no son 45, son como 36, que es un curso hartito chico en ese colegio, ellos son como medio, no sé como decirlo para que no suene feo, son como flaute, la mayoría son *reggaetoneros* con el blibli y es un grupo súper chistoso si, es un grupo de 30 más 6, que son aparte de todo. De esos 30 hay como 25 *reggaetoneros*, como cinco metaleros, pero los metaleros igual se juntan con los demás de repente , no hay mala onda, pero los otros seis son niñitos que les gusta el animé y son como totalmente otra onda, y son muy excluidos por el curso, muy excluidos, son como los pernos, ellos los tratan así, son nerds, son pernos todas esas cosas son los que cuando yo entré, son los que primero me tomaron atención, son los que primero me trataron como profesora, más respetuosos, son más maduros, se notan diferente, como que resaltan al tiro, se sientan adelante, se visten acorde a ,andan con el uniforme bien y esas cosas, yo los comparaba cuando yo estaba en el colegio yo no los habría tratado de pernos porque se ven súper normales, son los demás los que se ven muy escandalosos. Pero en orientación estábamos tratando de hacer algo, como es

octavo básico, yo estoy tratando de que los incluyan en algunas cosas pero, yo les digo, estamos juntando plata para el paseo y cosas así y me dicen no es que no queremos ir, yo les digo chiquillos son chicos aprovechen yo en cuarto medio me llevaba pésimo con mis compañeros y no fui a mi gira de estudios por eso, entonces, todavía están tiempo, aparte de que por tonteras.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

He aprendido, yo creía que había aprendido a manejar grupos, pero cuando la profesora me fue a evaluar me dijo que ese era mi problema, lo que pasa es que yo les hice un juego, hice dos sopas de letras gigantes y separé a ahombres de mujeres y en el juego ya como era con puntos para la prueba ahí se me desordenaron un poco, se me desordenaron harto y entonces la profe dijo como no, y los niñitos estaban muertos de la risa todos entusiasmados jugando y yo riéndome con ellos, entonces esos fueron los problemas, por eso no me saqué la nota que me debería haber sacado, la profe me dijo que tenía que ser más pesada si eso es todo el punto y yo no puedo, no con niños tan chicos,

INVESTIGADORA: O SEA QUE ¿ HAY UNA DIFERENCIA DE OPINIONES ENTRE USTED Y SU SUPERVISORA ENTRE SI HA APRENDIDO O NO HA APRENDIDO MANEJO DE CURSO?

Claro y de hecho creo que no lo he aprendido porque no es la única que me lo dijo, si la profesora del colegio también me lo dice, tenís que ponerte pesada y esas

cosas, yo creo que sé manejarlos pero de otra manera, yo creo que, a lo mejor soy muy idealista pero conversando o tomándolos por otro lado puedo lograr más que gritoneándolos y anotándolos y llamando al apoderado. Por ejemplo mi compañera, yo tengo una compañera que es chiquitita, habla bajito y ella nunca ha tenido manejo de grupo, de hecho yo siempre he sido como la jefa de todos los grupos que hemos tenido durante la universidad y en todas las cosas y ella siempre como... y en el colegio ahora como que sacó todo, y se transformó, ayer la vi y conversamos, a ella le fue súper bien en la evaluación y me dijo es que tengo el séptimo y el séptimo están todos callados, y yo le dije cómo lo haces? Me dijo he llamado a todos estos apoderados, tengo el libro lleno de anotaciones, yo dije ya ese es el punto yo no quiero ser ese tipo de profe, entonces... pero a ella le fue bien, creo que se sacó un siete porque estaban todos los alumnos así (quietos).

Era lo primero pero creo que no aprendí manejo de grupo porque igual hablan igual conversan, claro he logrado que el que no tomaba atención ponga atención porque le he dado el tiempo, me he dado el tiempo de escucharlo, pero si yo veo y alguien va y entra a la sala de 45 alumnos probablemente cuarenta van a estar hablando igual, que me tomen atención a su propia manera y aprendan, de hecho me pasó, yo saqué a delante después, fue como ya, cállense, interrogación y delante del curso, los saqué y me respondieron todo. El punto es que había aprendido igual, entonces, pero no es que el colegio igual tiene ciertos límites que uno no puede romper, esa es la cuestión.

Aprendí, a utilizar el libro de clases, si por fin a planificar a pasar de la teoría a, la práctica, ejemplo que yo tuve psicopedagogía del aprendizaje acá y lo odié, pero aprendí que los niños de 10 a 12 años tienen cierta manera de aprender, tiene ciertos cambios físicos que los hacen no tomar atención de cierta manera y son cosas que he ido aplicando, entonces he ido pasando de la teoría a la práctica.

He aprendido a tolerar a los mismos alumnos, yo no quería trabajar con básica, yo nunca quise trabajar con básica porque no, no me sentía capaz, no me sentía capaz de escucharlos hablar todo el rato, no me sentía capaz de esas cosas y creo que aprendí a desarrollar la tolerancia y las críticas también, he tomado las críticas de manera totalmente constructiva., o sea lo que me ha dicho la profesora por lo menos en el colegio, he tratado de tomarlo todo en cuenta y antes yo no porque era yo la que hace las cosas bien, y no si al final ella tiene 15 años de experiencia que yo no tengo entonces sí ella me lo dice es por algo, aprendía a tolerar, y a implementarlas en mí.

Aprendí a desarrollar la paciencia también, porque trabajando con niños de esa edad hay que tener paciencia y aprendía a ser empática a efectivamente ser empática, con mis estudiantes, si bien no han sido tantos años desde que salí, desde que iba en básica igual han pasado sus años y cuando converso con mis compañeros, y ahhh me estresan y todo y yo hablaba ayer con otro compañero con Michael y si, nosotros nos ponemos en el lugar y si, si te dicen mientras estoy copiando en la pizarra puedo escuchar música, yo a los doce años lo único que quería era escuchar música mientras copiaba, si total ellos sabes que cuando yo

empiezo a hablar yo les hago así (gesto) y todos se sacan los audífonos, es una cosa así, y en el colegio nadie los deja hacer eso, entonces es cosa de acordarse no más oponerse en el lugar de verdad del alumno.

Aprendí a socializar, yo aprendí a relacionarme, aprendía trabajar yo en grupo, porque acá yo siempre fui muy individualista y todas las cosas las hacía yo, íbamos a hacer trabajo en grupo ya grupo pero el trabajo lo hacía yo y ponía los nombres, porque yo no sabía trabajar en grupo, porque no me gustaba trabajar mientras la gente me estuviera hablando. Yo aprendía ahora con las profesoras del departamento, porque los alumnos tienen 5 horas de inglés a la semana y son tres horas de clase y dos horas de taller, entonces son dos profesores diferentes para un mismo curso, entonces uno tiene que estar en contacto con el otro profesor para irle preguntando en qué estás cómo lo estás haciendo y ahí uno va viendo y al final si se puede, descubrí que se podía.

Aprendí a relacionarme con mis pares, con mis colegas, estar en la sala de profesores, hablando de los alumnos hablando de lo que es enseñar, hablando de la pedagogía en sí.

Aprendí a identificarme con la profesión, a mí no me gustaba pedagogía, y me metí a estudiar esto porque me llamaba la Atención la malla curricular y siempre quise un cartón y siempre... pero no sabía bien que estudiar, pero con el tiempo como que cada vez me sentí más profe, después ya hice algunas ayudantías y más, más y ahora sí, ahora me siento como profesora, o sea yo sé que me falta mucho y que ni

siquiera tengo algo que dice si eres profesora, pero yo dentro del colegio si me siento como profesora, a lo mejor no sólo me siento profesora, siento que me gusta sentirme como profesora, me siento responsable de lo que le pasa a los alumnos, si ellos aprenden o no aprenden o si ellos están bien o están mal de repente estoy saliendo del colegio y me doy cuenta que no sé, el otro día me di cuenta que iba a cruzar que el monito estaba haciendo así y al tiro pensé que no, no voy a cruzar porque puede haber algún alumno y me ve y va a... no se me ocurriría salir a fumar por ejemplo, porque las secretarias salen a fumar afuera y yo fumo pero nunca he fumado cerca del colegio, no podría de hecho ni siquiera llevo los cigarros allá, porque yo sé que todo lo que uno hace los alumnos lo observan y todo lo pueden tomar , entonces como todas esas cosas siento que me estoy sintiendo como profe. Todo esto ha pasado en este año porque yo nunca había tenido un contacto real con el colegio, no así, sólo como alumna.

Lo de socializar también ahora va por el lado que tenemos las alianzas del colegio, estamos de aniversario, el viernes y cada profesor tiene que, ya son tres alianzas, cada profesor está en alguna alianza y cada profesor tiene su propio... lo que tiene que hacer ... tiene su rol, para que participe toda la comunidad *Chilean Eagles* porque somos una gran familia, entonces yo conversando de repente con los profesores de educación física me decía y tú con qué curso te vas quedar, en qué alianza? Pa' ver dónde te ponemos, y les dije no sé en realidad porque estoy trabajando con dos profes con tres cursos y los dos séptimos vana la alianza de la básica (en la mañana) y el octavo va ala de la media que son en la tarde, así que no sé, me dijeron, ya quieres ser jurado, si tienen que haber tres jurados, ya y me

hicieron firmar el contrato y todo, entonces empecé como por eso, como a integrarme y me integré como muy bien ahora tengo que estar el viernes desde las ocho de la mañana, hasta las tres de la mañana, hasta las 9 es el rol de jurado, después vine el cóctel de los profesores que es un par de horas y después es la fiesta de los alumnos y tengo que ir a vigilar a los alumnos. Me gusta, de hecho me saqué un 6,1 en la evaluación, en el momento me dio pena, me dio rabia me dio todo , yo le dije a la profe me pudo haber traumatado con esa nota, es como que me hubiera dicho buen intento anda a la va los paltos, es como, después dije filo, es una nota y yo no lo estoy haciendo por a nota, l estoy haciendo por los niños y lo estoy haciendo por mí, pero es que al final lo estoy haciendo por mi, pero es que lo hice mal, es que la nota no me ve como profe, me ve como alumna, es que sabe que lo veo por el lado que el 60% de la calificación final son las notas, el 20% es la tesis con el examen de grado y el 20% es la práctica, pero que pasa si me evalúa mal la guía del colegio , que pasa si pasa algo con el informe, yo estuve cinco años, me esforcé para que ese 60% si fuera algo, y que ahora por esto es como que no, no aprendiste a pasar de la teoría a la práctica, lo siento, es como que me hubiesen dicho eso, si y llegue de muerte ese día acá ala U después, después se me pasó y yo estoy bien en colegio de hecho. Al final tengo que verlo como que esta es mi práctica y sin esta práctica yo no me habría dado cuenta de que a lo mejor si quiero ejercer como profe, porque yo saliendo de la U yo iba a hacer cualquier cosas menos ser profe, de hecho muchos se desilusionaron.

CASO 2: BITÁCORA- UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR)

TAREAS

El concepto de tareas que yo entendí fue como las labores, las cosas que yo hago dentro o fuera del establecimiento pero para la labor escolar.

Entonces yo lo que hago, reviso pruebas

Pongo notas al libro

Planifico

Planifico pruebas

Planifico la unidad

Planifico todo

Y hago las clases

Preparo material didáctico

Evalúo a los alumnos

En el colegio en el que yo estoy haciendo la práctica tiene las planificaciones anuales, entonces está todo listo no hay nada que yo tenga que hacer como pensar tanto yo en qué y cómo lo puedo enseñar.

INVESTIGADORA: ¿Y LOS DISEÑOS DE CLASE?

No eso los preparo yo, pero por ejemplo a mí me dan el tema, me dan la planificación y yo ahí hago mi planificación del modo que a mí me han enseñado porque en ese colegio planifican en T, no sé como se hace esa planificación, no la

conozco, la desconozco aún, yo planifico como me enseñaron aquí en la universidad, que es un cuadrado donde todavía no planifico los valores, entonces yo planifico solamente la materia, cómo la voy a enseñar, qué voy a enseñar, cómo voy a evaluar. Entonces, veo el tema, busco actividades que sean entretenidas para las alumnas porque ellas no están muy motivadas, entonces ya busco generalmente viajes, son de tercero medio pero igual son infantiles, entonces con juegos todas participan, entonces de ahí, porque veo las actividades, planifico, pongo el tiempo de cuánto tiempo le voy a asignar a cada cosa y así voy planificando,

INVESTIGADORA: Y ESO ¿LO TIENE QUE HACER POR CADA CURSO?

No yo tengo dos terceros, entonces en los dos terceros voy a la par.

Aún no trabajo con apoderados, tengo que ir a una reunión de apoderados a observar mirar y cuando la profesora atiende apoderados yo estoy ahí mirando pero no interactúo directamente con ella porque empecé recién en el curso de orientación, no es lo mismo como con las alumnas porque a los papás los veo una vez al mes entonces es como chocante para ellos y difícil para mí por ejemplo explicarle por ejemplo me digan yo vengo a ver a la srta. Laura Silva, yo quién es Laura Silva?, no sé si se porta bien, no sé si se porta mal, no sé las notas entonces no puedo tener una relación directa con el apoderado, entonces lo que hago yo estoy sentada al lado de la profesora cuando habla de la alumna. (Esa sería otra tarea)

PERSONAS

Interactúo con el portero,

con auxiliares

con la profesora guía

con mis profesores, no con mis profesores, con los profesores del colegio

con el Jefe de UTP

la secretaria de UTP

los profesores practicantes que también hay otros practicantes son de historia (creo que de la Universidad Central)no recuerdo bien

con las alumnas

mi profesora guía

con mi profesora supervisora, no interactúo mucho, tenemos reuniones semana por medio, hablamos ... generalmente ella habla en general porque todos tenemos las mismas tareas, en general las mismas cosas, nos van a ver a todos sólo una vez al semestre.

INVESTIGADORA: ¿Y ESA VEZ AL SEMESTRE QUE LA VAN A VER, ES CUÁNDO EN EL SEMESTRE?

Ya me fueron a ver, al inicio, claro, ya no van más... si ya me fui destrozada. El semestre pasado a mi me fueron a ver por primera vez, yo nunca en mi vida había hecho clases, entonces yo le contaba que a mi me sacaron un 6,4 yo ese día estaba súper nerviosa, súper nerviosa a mi me daban ganas de tirar los papeles y decir no

yo no quiero más, pero en general igual se portaron bien, la nota que fue, siento que me la saqué yo, porque yo fallé en objetivos, fallé en mi voz que hablaba muy despacio bueno pero ahora grito. Ahora que me fueron a ver llevaba haciendo clases julio agosto septiembre, me fueron a ver el 24 de septiembre eran casi tres meses, y llegaron a verme, era el día jueves, me llama la profesora a las 8 de la mañana y me dice voy a verla y le digo si profesora la voy a estar esperando y llego al colegio y me doy cuenta que era un día de "Jeans Day", donde todas la niñas pagan por ir con ropa de calle y ese día la niñas no están muy atentas a la clase, entonces yo lo sabía porque ya lo habían hecho antes y cuando ese día que fue, habían habido dos días antes de ese entonces el primer día a mi no me pescaron las niñas, el segundo día yo opté por hacerles repaso, entonces esta vez yo llegué y dije ya perdí , porque estaban ese día, se andan pintando las uñas, se andan pintando los ojos, se andan sacando fotos, entonces yo llegué al tiro quitando celulares, quitando espejos, quitando todo, entonces ellas cuando uno es así con ellas como que igual ellas se ponen en contra de uno como que uno se los esta haciendo de mala, entonces yo les hablaba y decían que no entendían, le pedía a alguna si podía leer, no que no quería, entonces ninguna quería, yo alguna quiere?, yo no quería; entienden, nadie entiende, entonces yo tuve que pasar la materia como seis veces y la planificación no me sirvió de nada (la planificación estaba perfecta) pero el problema fue que esta nota, no es como la primera vez que yo supe que la nota era mía, que yo esperaba un siete pero no tuve un siete por errores míos, ahora la nota que yo me saqué, yo dije uyyyy!!! si me saqué un 6,4, ahora me voy a sacar mejor nota porque ya hago clase pero las alumnas hicieron que yo me sacara esa nota, porque lo que me bajó todo fue el control de clases y el

control de clase fue el día, el día que me fueron a ver. Lo que pasa es que somos tantos que no, las profesoras tienen hasta como noviembre ya listo ocupado, y yo terminé mi práctica en semanas, como la segunda o tercera semana de noviembre, entonces ya estoy... pero no fue un rojo, ni fue un cuatro. La rabia que me dio que en vez de subir bajé, no bajé mucho pero bajé, entonces eso fue como más que desilusión, fue como rabia porque al otro día yo después llegué con las alumnas y llegué como así como ahhh. Como que lo que sé no se ve en la nota que tengo porque sé más que en la que me saqué un 6,4, esa vez no sabía nada hice la clase y estaba la planificación y esa vez me resultó excelente, sólo que el error mío fue que no puse objetivos de clase, entonces eso a mí me bajó, los objetivos en la clase de inglés, si no hay objetivos cómo hice la clase, entonces es me bajó las seis décimas, al tiro, entonces ya yo esta vez puse objetivos puse too y falló la clase.

CONTEXTO

Yo el contexto que puse fue que describí la relación que existe o el ambiente que se genera en cada curso.

El curso tercero C, lo identifiqué por generar un ambiente en ocasiones difícil ya que es un curso donde existe muchos subgrupos y no todos participan de la misma manera en ocasiones interfieren unas las actividades generando discontinuidad y a la vez sus compañeras discuten su comportamiento, pero de un momento a otro la situación se transforma y se cambian los papeles dentro del curso, o sea las que estaban haciendo callar logran callar al grupo, pero después ese grupo que está calladito es el que es molestado por las que estaban haciéndolo callar. Sin embargo,

es un curso en general de buen comportamiento y rendimiento no precario, porque no es bueno, no es excelente, pero no es malo.

El tercero E es un curso en el cual se puede apreciar un comportamiento general, las alumnas tienden a ser vulnerables tanto positiva como negativamente, no se aprecian diferencias demasiado notorias de subgrupos, lo que si sobresale es un grupo de siete alumnas que genera o lidera al grupo curso. En general mientras este grupo se mantiene ocupado el contexto peral de la clase es positivo, todas participan, todas trabajan; pero cuando este se desordena (el grupo de la siete alumnas)generan demasiado desorden y cuesta expresar o entender ideas o conocimientos en ambas parte, porque yo no las escucho a ellas y ellas n me escuchan a mi, es como las siete niñas están desordenadas, el curso completo está desordenado , si incluso yo a veces le digo al grupo por favor silencio y todo el grupo y todo el curso se queda en silencio. Es una niña que es la líder de ese grupo y de ese grupo, el curso hace lo que quiere ese grupo, no es que hagan lo que ellas quieran sino que tienen que hacer lo que ellas quieran porque o si no, no se hace nada, son sólo mujeres.

INVESTIGADORA. HÁBLEME UN POCO DEL COLEGIO.

El colegio es un colegio politécnico subvencionado, particular subvencionado, católico, aunque no tan católico por las niñas. En el colegio se reciben a niñas diferencial, son niñas sordas mudas y se reciben en los cursos igual que sus otras

compañeras. En el tercero E tengo una y en el tercero C tengo dos y son, no sé como decirlo, pero son super conversadoras, no emiten sonido pero con sus manos, incluso cuando están todas calladas ellas están con las manitos así (gesticula lenguaje de señas), entonces yo tengo que hacerles así y no manejo lenguaje de señas pero ellas, como que ellas escuchan igual porque una usa un audífono y la otra lee los labios, entonces se dice sordo muda porque al no escuchar no pueden hablar pero igual le salen sonidos, igual hacen ruido y distraen entonces las evaluaciones de ellas son cuando uno hace por ejemplo una evaluación oral, las niñas tienen que hablar en inglés, y ellas tienen que leer en inglés y ellas leen y pueden producir sonido, ellas por ejemplo si, porque son super inteligentes, diría que son un poquito más inteligentes, o diría estudiosas, más preocupadas que las niñas normales porque igual no hablan perfecto, pero se les entiende lo que están hablando y las pruebas escritas son diferenciadas completamente porque escribir les cuesta más que hablar.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

He aprendido que la experiencia hace al maestro, que por ejemplo a mí siempre me dijeron, si no controlas al curso no puedes hacer nada (todas mis compañeras anteriores me lo dijeron), no que tienes que ser pesada desde el principio, no reírte con ellos, no ser amiga de ellos, no aquí, no acá, entonces, yo igual, a mí me cuesta ser pesada, más que pesada, sería porque a mí, yo todavía tiran un chiste y a mí todavía me da risa, me cuesta ponerme o quedarme seria, entonces, yo igual con un curso, soy simpática y ellas me enseñaron a ser pesada porque son como

más, no son más amistosas, son más confianzudas, no sé como explicarle que no tratan de ser igual a uno sino que son atrevidas con uno, uno las reta y ay!. Ellas me han enseñado a ser dura, a retarlas a castigarlas a esas cosas, pero en el otro curso en el tercero C donde el grupo de las siete alumnas maneja al curso yo no soy pesada y en ese curso yo tengo amigas, a mi me dijeron que no me hiciera de amigas, pero yo aunque no quería me las hice y ellas tienen mi teléfono, yo tengo su teléfono, tenemos FACEBOOK, y ellas me invitan a fiestas, pero claro a eso yo no voy, porque ya eso sería muy... entonces ellas esas niñas eran las cinco peores de inglés, y dos se hicieron bien amigas más que esas son las niñas las peores del curso, ellas, entonces conmigo, yo les empecé a enseñar, les empecé a tener paciencia porque la profesora les enseñaba y como la profesora avanzaba muy rápido ellas no pescaban nada en la clase, entonces hacían otra cosa, entonces yo les empecé a enseñar vocabulario, la gramática y ahora la profesora hizo una feria de inglés donde cada grupo de alumnos preparan el tema que ellas quieran y lo hablan, entonces después al final de año el grupo que saque mejor nota se exime de la prueba global, la prueba coeficiente dos y el grupo de mis amigas se sacaron un siete, ellas se eximieron, eran las peores del curso y ahora son las que tienen las mejores notas. Lo que yo digo que la experiencia hace al maestro es que la experiencia hace, la hace a uno ser de una forma porque por ejemplo en el tercero C yo tengo una experiencia y en el tercero E otra experiencia y ellas han ido formando, más que ellas formando a ellas a la vez ellas me forman mí como profesora por eso yo creo que en algunos cursos no quieren tanto a ciertos profesores y a otros los aman, como en algunos cursos dicen la vieja de inglés,

entonces en un curso yo soy la vieja de inglés y en el otro curso soy la profesora simpática.

Mi profesora me ha enseñado, mi profesora guía la del colegio me ha enseñado a hablar más fuerte, como a castigar a las niñas sin la necesidad de anotarlas, de echarlas para afuera, así como con un solo reto o antes o cuando empiece la clase cerrar la puerta y la que llega atrasada, se saluda, se sienta, se abre la puerta y uno así como delante del grupo así no es avergonzarla sino que marcar la diferencia de las que llegaron antes y las que llegaron después, entonces de a poco ya cuando yo voy a la sala están todas esperándome afuera de la sala, porque en ese colegio el profesor tiene su sala, no el curso tiene su sala, el profesor tiene su sala, entonces cuando llegamos a la sala uno entra y todas las alumnas entran y no es como antes que iban goteando, goteando, goteando porque como vienen de otra sala igual se les deja como 10- 15 minutos que lleguen porque como tienen que hacer tareas, trabajos y es un colegio técnico donde tienen que hacer informes, redacciones o material didáctico, porque hay párvulo también, s eles permite que lleguen atrasadas un rango de minutos y eso.

En el área de planificación, no sé si tanto así como aprender pero se me hace más fácil cada vez que planifico, se me ocurren más cosas para hacerles a las alumnas o más que otras cosas que se me ocurran otras cosas voy como modificando las actividades, con mis colegas (ahhh) mis profesores, es que para mi igual es difícil estar ahí porque yo a todos los profesores les digo “profe” y ellos me dicen colega o me dicen Andrea y yo no puedo, no sé como eran mis profesores, yo aún tengo esa

relación de superioridad de ellos por sobre mi, no sé, no sé qué será, entonces yo son como profesora tanto, profesora tanto, usted me puede, usted podría.

En el área de inglés planificar, hacer la clase todo eso, me ha hecho tener más vocabulario, aunque más que tener más vocabulario me ha hecho recordar cosas porque habían cosas que las alumnas decían: ¿profe cómo se dice esto? Y yo Así se dice, entonces ahora es como que, ¿cómo se dice eso?: así (indicando mayor velocidad en la respuesta). Tengo menos lagunas mentales que antes. Uso inglés en la sala, pero uso más español porque las alumnas no hablan el inglés y cuando les hablan en inglés quedan como ¿??????. Entonces lo que me dijo mi profesora supervisora que yo les empezara a dar órdenes entonces yo doy como siempre las mismas órdenes: puede alguien o alguien más? O silencio, todas esas órdenes como en inglés pero cuando la orden es muy larga, eso se lo digo en español.

Yo todavía no puedo aprendido esa barrera de que yo siempre he estado ahí, con todos, yo estudié ahí de primero a cuarto medio, salí del colegio el 2001, entonces como del 98 hasta ahora yo nunca he perdido contacto porque cuando me mandaban a hacer prácticas de observación yo las hacía ahí, entonces siempre fui como alumna y una alumna que les iba a pedir a sus profesores si podía entrar, entonces on los profesores que iban cambiando del mismo modo yo cuando iba veía profesores nuevos y los otros profesores me decían no él es un profesor nuevo, él es el profesor tanto y yo “profesor”, entonces para mi todos son mis profesores y lo único diferente son los practicantes que con ellos ya nos tuteamos o nos contamos

cosas pero con los otros profesores es como más respeto, no sé si sea respeto, porque respeto con los colegas jóvenes también hay pero es diferente. Hay que ponerse en el otro papel pero es difícil porque por ejemplo cuando hablo con el jefe de UTP, que también es supervisor mío en conjunto con mi profesora guía, yo a él también le digo profesor y él ahora no es profesor del colegio, él es el jefe de UTP... para mí es Don Miguel, así como una autoridad.

CASO 2: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ANALIZAR)

INVESTIGADORA: ESTAMOS CON AA DE LA UNIVERSIDAD XXX. AA, ACÁ YO LE ENVIÉ EL *SCRIPT*, SE LO ENVIÉ POR CORREO ME INTERESA QUE DESPUÉS USTED ME HAGA LLEGAR SI ESTA DE ACUERDO YO LO REVISE Y EXCEPTO UNOS PROBLEMAS AHÍ DE *SPELLING* QUE HAY SEGÚN YO ESTA FIEL A LO QUE USTED DIJO, PERO QUIERO QUE USTED ME DÉ EL VISTO BUENO IGUAL QUE LA OTRA VEZ, BIEN... LA PRIMERA PREGUNTA ES BUENO ESTA ES LA CONVERSACIÓN QUE YO ESPERABA TENER EN LAS OTRAS DOS REUNIONES

Ahora ya puede

INVESTIGADORA: AHORA PUEDO CONVERSAR CON USTED, PERO ANTES DE PARTIR CON ALGUNAS CONSULTAS EN BASE A LO QUE LEÍ DE SU

REUNIÓN ANTERIOR CONMIGO QUISIERA PREGUNTARLE SI ES QUE ¿HAY ALGUNA OTRA TAREA QUE QUISIERA AGREGAR A LAS TAREAS? CUANDO HIZO UN LISTADO EN EL QUE USTED PLANTEÓ VARIAS COSAS COMO: PLANIFICAR, EL LIBRO DE CLASES, PASAR Y REPASAR CONTENIDOS Y CAPTAR LA ATENCIÓN. ESOS FUERON LOS LINEAMIENTOS MÁS MACROS DE TAREAS ¿HAY ALGUNA OTRA TAREA QUE QUISIERA AGREGAR? ¿QUÉ ESTÁ REALIZANDO Y QUE NO HAYA NOMBRADO?

O sea tarea obligatoria o porque yo creo que en este momento estoy haciendo más la tarea más de una especie de psicopedagoga que de otra cosa también con los alumnos

INVESTIGADORA : SI... YA...

Si a estas alturas como que hay muchos con problemas de repitencia y esas cosas y yo me quedo hartito después de clases conversando hartito

INVESTIGADORA: YAH... Y ESA ES UNA TAREA QUE USTED ME DICE QUE ES UNA TAREA PORQUE USTED SE LA HA APLICADO...

Si porque esa no me la evalúan, a eso me refiero no hay nadie que te diga no se poh tu teni que ser de tal manera con los alumnos o tu haz el papel de papá, el papel de psicólogo, no, pero son cosas que se van dando y que no se por lo menos en mi caso son como ya conocía los niños llevo como el año entero con ellos uno se

va metiendo mucho más así al principio en portada a esta altura ya... es demasiado, si alguno que con alguna cara rara yo preguntaba que paso también ...

INVESTIGADORA: Y ESO ¿POR QUÉ NACE? ¿POR QUÉ LE INTERESA POR EJEMPLO SI ALGUIEN VIENE...PORQUE USTED TIENE CHIQUITOS, CON LAS CARITAS TRISTES O RARAS?, PORQUE TAMBIÉN PODRÍA OPTAR POR NO HACERLES CASO.

Es que hay dos cosas yo creo que cualquier profesor pregunta para que eso no interrumpa en el transcurso de la clase porque un alumno desconcentrado no va aprender ese tipo de cosas, pero uno yo creo que se salta ya esa parte y uno va directamente a la persona más que al alumno, entonces uno ve que esa persona que uno está viendo todo el año está mal, uno obviamente uno va ir a preguntar a ver si se puede hacer algo... Por eso...

INVESTIGADORA: CUANDO...LA OTRA VEZ... HABLAMOS DE LAS TAREAS, USTED COMENTÓ TODAS LAS TAREAS QUE HACE, PERO NUNCA DEFINIMOS TAREA, ¿CÓMO ENTENDIÓ USTED EL CONCEPTO? CUANDO DECÍA, IDENTIFIQUE TAREAS QUE REALICE, CUANDO USTED VIÓ EL CONCEPTO TAREA, ¿CÓMO LO ENTENDIÓ?

¿Cómo?

INVESTIGADORA: PORQUE POR EJEMPLO USTED ME DIJO RECIÉN: “ES UNA DE LAS TAREA QUE TENGO QUE HACER”...

ENTONCES, AHÍ HAY COMO UN LISTADO DE TAREAS Y LAS OTRAS SON TAREAS QUE USTED SOLITA ASUMIÓ, O SEA, QUE YO LE DIJE TAREAS: ¿CÓMO LISTÓ ÉSTAS Y NO OTRAS?, POR EJEMPLO: ¿CUÁL FUE SU CRITERIO DE SELECCIÓN? DE DECIR ESTA ES UNA TAREA, ESTA TAMBIÉN ES UNA TAREA.

... yo me guié más por el ámbito de lo que era la pedagogía en sí, o sea, en parte cosas que a nosotros nos evalúan con las pautas y en parte cosa que son como de un profesor, como por ejemplo a mi no me van a evaluar si yo llene el libro de clases nadie de mi universidad va ir revisar que yo haya llenado el libro de clases, pero en el colegio se exige eso y aunque no se exigiera en el colegio yo creo que es en la única oportunidad en que yo voy a poder hacerlo, entonces, era una tarea como netamente de pedagogía y así

INVESTIGADORA: ESE FUE EL CRITERIO...VALE, LA PRIMERA TAREA QUE USTED MENCIONÓ, FUE... DECÍA PLANIFICAR Y ADEMÁS, DE LA TAREA DE PLANIFICAR ES EL DARSE CUENTA QUE PLANIFICAR LO HA HECHO SIEMPRE, DICE USTED, NO NECESARIAMENTE TAN SISTEMÁTICO PERO QUE SE DA CUENTA QUE NO PODRÍA AVANZAR DE OTRA MANERA.

A que voy con eso? Que...

INVESTIGADORA: SI PORQUE ESTA ES LA SECCIÓN DE ANÁLISIS ENTONCES YO VOY A PREGUNTAR.

Na' que... o sea cuando uno va hacer algo en el área que sea uno va hacer algo uno planea y es lo mismo que planificar y yo digo ya mañana tengo que hacer esto, esto y esto y si yo no me estructurara de esa manera no podría hacer, o sea hay personas no sé qué se preocupan hasta de que se va poner de ropa mañana... yo llevo siempre mis libretitas a todos lados entonces yo digo ya mañana me toca tal ramo tengo tarea, tengo prueba, tengo que se yo hacer las compras en la casa, tengo... ese tipo de cosas; para una clase es exactamente lo mismo y con muchas más responsabilidades porque uno sabe que...

INVESTIGADORA: YA, SIGAMOS, USTED DECÍA QUE SE DIÓ CUENTA QUE PLANIFICAR... UNO SIEMPRE PLANIFICA PERO FUE EL MOMENTO DE ESTA PRÁCTICA ¿EN QUE SE DIÓ CUENTA DE ESO EN QUE TOMÓ CONCIENCIA?

Si yo creo que sí, si tome conciencia yo siempre había hecho, de hecho siempre me molestaban porque soy la persona de los itinerarios, o sea yo voy de vacaciones y yo plan... Claro ahora me doy cuenta de que eso es planificar, yo planifico día por día yo quiero ver tal, y es lo mismo en realidad porque o hacía por ejemplo una lista de todos los lugares que quería recorrer las cosas que quería hacer y después de eso estructuraba en el tiempo y lo mismo que uno hace en clases.

INVESTIGADORA: PERO ¿TOMÓ CONCIENCIA DE ESO DURANTE LA PRÁCTICA?

Si

INVESTIGADORA: ... USTED DECÍA QUE OTRA DE LAS TAREAS, PORQUE YA HEMOS CONVERSADO DE LO DEL LIBRO, PASAR Y REPASAR CONTENIDOS. QUE PARA ESO USTED ERA, DICE TEXTUAL: "YO QUE LES ENSEÑO LAS MATERIAS NUEVAS, YO QUE LES REPASO LA MATERIA ANTIGUA, YO SOY QUIEN TIENE QUE HACER LA TRANSFERENCIA ENTRE LO QUE ELLOS CONOCÍAN A LO QUE ELLOS VAN A CONOCER". ENTONCES MI PREGUNTA ES: LOS CRITERIOS PARA ESA SELECCIÓN QUE ESTÁ SIEMPRE EN USTED ¿DE DÓNDE SALE? , O SEA COMO USTED O MÁS BIEN DICHO ¿DE DÓNDE USTED SABE QUÉ CONTENIDOS VA A ENSEÑAR? ¿CÓMO LO VA ENSEÑAR? Y SOBRE TODO ME LLAMA LA ATENCIÓN ESTO DE: "SOY YO QUIEN TIENE QUE HACER LA TRANSFERENCIA ENTRE LO QUE ELLOS CONOCÍAN A LO QUE ELLOS VAN A CONOCER". ¿CÓMO USTED SABE COMO HACERLO? ¿DE DÓNDE SALEN LOS CRITERIOS PARA SELECCIONAR LO QUE VA ENSEÑAR, LOS CRITERIOS PARA SELECCIONAR LO QUE VOY A ENSEÑAR? CLARO, Y ¿CÓMO VA SER LA TRANSFERENCIA?, PORQUE USTED HABLA DE UNA TRANSFERENCIA AHÍ

Yo creo que como va a ser la transferencia me lo da la universidad, me lo dio durante todos estos años

INVESTIGADORA: YA...

Ahora los ramos de sicología, con los ramos de educación entre eso y la experiencia de ahora como va armándose, yo tuve un semestre observando las clases, entonces yo ya sabía cómo trabajar por lo menos , los profesores del colegio en el que estoy yo y ahí uno iba viendo ahora la selección de contenido parte de dos cosas, o sea yo sé más o menos ... en que tiene que ir los alumnos en el colegio porque en el colegio se trabaja con una especie de planificación para el año completo, por nivel que se llama el cuaderno modelo entonces yo tengo que guiarme más o menos por eso en parte, en parte por el libro porque nosotros trabajamos y son dos profesores por curso de inglés, o sea yo son tres horas normales y dos de taller y uno como uno tiene que ir en contacto , entonces ahí tengo que ir viendo, los contenidos

INVESTIGADORA: Y ESO USTED TAMBIÉN ME DECÍA LA OTRA VEZ EN UNA DE LAS ENTREVISTAS QUE ACÁ LE ENSEÑARON TEORÍA Y LA TEORÍA ENTONCES LE ENSEÑARON PARA HACER LA TRANSFERENCIA Y USTED LA APLICO O LA TEORÍA USTED LA USO ¿CÓMO?, ES QUE NO LOGRO ENTENDER CÓMO HACE ESO

Es que tampoco sé si podría, si sería capaz de explicarlo o sea claro a nosotros nos dan la teoría pero por eso yo creo que el proceso lo hace uno, un proceso casi mental porque uno pasa de la teoría a observar recién y después aplicar, pero no hay como saber cómo hacerlo no, nadie te va a enseñar a hacer eso

INVESTIGADOR: ES HACIÉNDOLO NO MÁS

Si y supongo que para eso sirve la práctica también

INVESTIGADORA: APRENDER HACIENDO, ESO SUENA COMO LE LOGO DE INACAP

(risas) Si...

INVESTIGADORA: ESO LO PLANTEÓ JOHN DEWEY HACE MUCHOS AÑOS. OTRA DE LAS TAREAS QUE USTED PLANTEABA MUY IMPORTANTES, DICE QUE ES DISTINTO A MOTIVAR, CAPTAR LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES...

Si

INVESTIGADORA: Y AQUÍ USTED HACE REFERENCIA A QUE USTEDES SE LES HABLABA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ESTÍMULOS POSITIVOS, LOS ESTÍMULOS NEGATIVOS, ¿NO ES CIERTO? ¿CÓMO PODRÍAMOS RELACIONAR UN POQUITO MÁS ESO?... DE CAPTAR LA ATENCIÓN MÁS LO QUE LE ENSEÑARON ACÁ EN LA UNIVERSIDAD, LOS ESTÍMULOS Y ESO

... eso lo da la práctica netamente porque claro a uno le enseña que uno trata con estímulos positivos pero uno llega allá y uno se da cuenta de que los estímulos positivos no siempre van a funcionar , entonces ya uno va con el estímulos negativo y ahí uno tiene que ir probando diferentes cosas, a lo de captar la atención, que es diferente a motivar, porque me refiero a captar la atención de cuando uno recién entra en la sala se para y que los niños se pongan de pie, que los niños saluden , que saquen el cuaderno y todo en silencio, eso es captar la atención, que depende del colegio y de cómo están criados los alumnos es cuanto se va demorar uno, mi papá toda la vida me traumo porque es profesor de educación física me decía los colegios, cuando trabajaba en un colegio municipal, él me decía 40 minutos haciendo callar a los alumnos, decía ¿Cómo tanto?, no yo me demoro como 10.(risas)

INVESTIGADORA: O SEA NO ESTABA TAN ALEJADO DE LA REALIDAD EL PAPÁ.

Y ahí uno va viendo porque hay cursos, y cursos y por eso yo creo que eso es lo que da la práctica. Porque yo tengo un curso que es súper problemático, no me sirven los estímulos positivos. No hay manera y con ellos estoy 10 minutos haya prueba o no haya prueba, tengo que pasar materia, están 10 minutos conversando y no hay manera y todos los profesores opinan lo mismo, pero en cambio tengo otro que están con los refuerzos positivos y al tiro.

INVESTIGADORA ¿QUÉ ES PASAR MATERIA?

Ah (risas) los contenidos, lo planeado para el día... pasar materia.

INVESTIGADORA: Y HAY OTRA DE LAS TAREAS QUE USTED NO LE DIÓ UN NOMBRE EXACTO PERO LA DESCRIBIÓ CON MUCHO DETALLE, MUY INTERESANTE Y USTED DICE QUE ES IMPORTANTE LA MOTIVACIÓN Y QUE PARA USTED ES IMPORTANTE CONOCER A SUS ESTUDIANTES. DICE “YO LOS APRENDÍ A CONOCER SE POR EJEMPLO QUE A UNO DE LOS CURSOS SON TODOS MUY INTERESADOS EN LA MÚSICA ETC.” ENTONCES MI PREGUNTA, ¿CÓMO APRENDE A CONOCER A LOS ESTUDIANTES UNO?

Así como el aprender haciendo, uno aprende relacionándose con ellos, escuchándolos, dando instancias para eso y teniendo el tiempo, yo creo.

INVESTIGADORA: Y ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONOCERLOS?

Porque no todas las personas aprenden de la misma manera y al final todo eso de pasar contenido y todo siempre va a ser por un solo motivo y es lograr el aprendizaje en ellos y si uno no los conoce no puede llegar y... o sea yo pienso eso, no puedo llegar y entregarle todos los contenidos de cierta manera a un curso y otro curso y a las 45 personas de cada curso de la misma manera, todos los alumnos aprenden diferente. Unos son visuales y unos son auditivos y unos son más inquietos que otros, tienen intereses súper diferentes

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO LLEGO A ESA CONCLUSIÓN QUE LOS CHICOS APRENDEN ASÍ?

Probando, sobre todo en la práctica del primer semestre porque ahí yo no era la que estaba adelante, yo ahí estaba haciendo como el monitoreo, y en el monitoreo yo le fui enseñando a cada uno y ahí me di cuenta, entonces, que habían unos que trataba y le explicaba y aprendían y habían otros que no, que se les hacía un esquema por ejemplo y ahí aprendían y ahí uno se va dando cuenta. De repente conversábamos, Oye y que música te gusta? ... pero mira te gusta ese grupo, escucha tal canción y ahí hay tal cosa y ahí poh.

INVESTIGADORA: ENTIENDO... USTED DICE QUE... UN PROFESOR NO SOLAMENTE TIENE QUE PASAR CONTENIDO Y QUE UN PROFESOR FORMA PERSONAS. SI VAMOS MEZCLANDO ESTO CON SU APRENDIZAJE, USTED TAMBIÉN REPITE ALGO PARECIDO... HABER AQUÍ VAMOS A BUSCARLO.... USTED DICE QUE: HACIENDO UN ALCANCE A UNA COMPAÑERA, USTED DICE QUE NO QUIERE SER UN TIPO DE PROFESOR QUE SE IMPONE A TRAVÉS DE SANCIONES A SUS ESTUDIANTES. YO LO RELACIONABA ESO CUANDO LEÍA SU *SCRIPT* CON QUE USTED QUIERE FORMAR PERSONAS, ¿CÓMO FORMA ESA MIRADA DE SU QUE HACER DOCENTE?, PORQUE USTED ME HABLABA DE UNA COMPAÑERA, QUE IMAGINO FUERON COMPAÑERAS DE CARRERA, SINO TODOS LOS SEMESTRES Y... ELLA TIENE UNA MIRADA DISTINTA. O SEA ELLA IMPUSO DISCIPLINA O MANEJO DE CURSO (COMO LE LLAMA) Y A USTED, ESO, A USTED NO LE ACOMODA.

ENTONCES CUANDO YO LEÍA ESO, ME ACORDABA DE ESTO. USTED DECÍA QUE UN PROFE NO SOLAMENTE ENTREGA CONTENIDO SINO QUE FORMA PERSONAS. ENTONCES, AHÍ ME SURGE LA PREGUNTA: ¿DE DÓNDE SURGE ESO EN USTED?

En mi... no sé, es que eso ya no es como... o sea no podría decir la universidad me enseñó a... no creo que eso netamente personal desde el punto de vista del tipo de alumna que fui en el colegio del tipo de alumna que fui en la universidad y el tipo de persona que quiero ser yo en la vida, entonces el tipo de persona que quiero ser yo en la vida es alguien que deje algo sobre todo si uno está estudiando pedagogía

INVESTIGADORA: Y ESE: "DEJE ALGO", ¿A QUÉ SE REFIERE?

Dejar algo positivo en los demás, yo creo que el que estudia pedagogía nunca va a ir con la mentalidad de yo voy a ser millonario o yo voy a ser tal cosa, como hay otras carreras que son como para eso, pero, pero, aun así no son muchos los que estudian pedagogía y que realmente se cuestionen yo quiero, la visión como idealista, no son muchos no quedan muchos, o parten así en primero y después en quinto ya...

INVESTIGADORA: ¿LO SUYO FUE AL REVÉS?

En cuanto a la pedagogía sí.

INVESTIGADORA: CLARO PORQUE USTED PARTIÓ COMO QUE QUERÍA UN TÍTULO PROFESIONAL POR LO QUE ME ACUERDO Y SE ENCANTO AL FINAL.

Con la pedagogía, pero lo otro yo siempre lo tuve, si yo no quería ser profesora como título profesional era porque a mí me gustaba el cine, a mi el cine me gustaba para cambia a las personas también, era como yo quiero dejarle algo al mundo, entonces yo creo que es algo netamente personal.

INVESTIGADORA: INTERESANTE, INTERESANTE ESO.

De hecho he comparado mucho la carrera de cine con esto, el ser cineasta al ser profesor, solo que el profesor lo hace a menor escala a uno que está actuando allá adelante.

INVESTIGADORA: Y TIENE MUCHA MÁS INJERENCIA, QUIZÁ, QUE UN CINEASTA, ENSEÑAR... A VECES.

Porque uno puede llegar a las personas directamente

INVESTIGADORA:.. TODAS ESAS COSAS QUE USTED HA APRENDIDO QUE DE UNA U OTRA FORMA MÁS SE RELACIONAN CON LAS TAREAS, SI LOS TUVIÉRAMOS QUE USAR CON LA GENTE, ¿SE ACUERDA QUE UNO DE LOS PUNTOS ERA CON QUIEN INTERACTUAR? Y USTED ME DECÍA CON TODOS, HASTA CASI CON EL PERRITO, QUE HAY VARIOS, ¿COMO PODRÍAMOS DE UNA U OTRA FORMA HACER UNA ESPECIE DE CRUCE ENTRE LO QUE HA

APRENDIDO Y QUIENES LE HAN AYUDADO A APRENDER DE LA GENTE QUE USTED MENCIONÓ?

Es que eso es como todo, o sea, todo lo que yo he aprendido es netamente por el contacto con las demás personas o sea todos los puntos que yo mencione, excepto los del lib... no y lo del libro también porque la profesora que estoy trabajando en el colegio, ayudo un poco, o sea que si yo aprendí a desarrollar la tolerancia fue porque estuve en contacto con mucha gente, si aprendí a trabajar en equipo con mis pares por ejemplo fue porque estuve con ellos, entonces todo está relacionado con las personas, cualquier cosa, cualquier momento en que uno se cruce con alguien eso te puede dejar algo...

INVESTIGADORA: PERO ESO DE “DEJAR ALGO”, CLARO A UNO LE PUEDE DEJAR RECUERDO, PERO USTED LO MENCIONA COMO APRENDIZAJE, QUE YO LO ENTIENDO POR LO MENOS COMO ALGO MÁS PROFUNDO, O SEA USTED DICE ACÁ: “YO APRENDÍ A IDENTIFICARME CON MI PROFESIÓN, YO APRENDÍ A SER MÁS TOLERANTE”. DE HECHO HAY UN EJEMPLO BIEN GRAFICO QUE DICE QUE A USTED AQUÍ EN LA UNIVERSIDAD LE GUSTABA TRABAJAR EN GRUPO, PERO USTED HACIA TODO, EN CAMBIO ALLÁ SI TUVO QUE APRENDER A TRABAJAR Y A DELEGAR Y ETC. ENTONCES PARECIERA QUE ES MÁS QUE SÓLO ESTAR EN CONTACTO CON ALGUIEN

... No sé si habrá algo más que el estar en contacto, o sea hay ciertas tareas que sí, mi contacto con la profesora guía y el otro profesor que está trabajando, ellos si me

han ayudado harto concretamente, me ha dado bastantes datos del colegio de la profesión, cosas súper chiquititas.

INVESTIGADORA: COMO ¿CUÁLES DATOS?, POR EJEMPLO

Como pasar la lista por ejemplo, para que no se te desordenen, pasar la lista de tal manera, o la pizarra ocúpala de acá hacia acá, esas cosas, como esos datos pequeños. Pero de trabajar en equipo por ejemplo, no llego nadie a decir mira así se trabaja en equipo... no. Son cosas que fueron pasando y en el puro contacto, si lo aprendí pero lo aprendí mas por mi yo creo.

INVESTIGADORA: Y SUS CHICOS ¿QUÉ?... SUS ESTUDIANTES ¿QUE LE HAN ENSEÑADO?

Hartas cosas, haber, los niños... los mismos niños me enseñaron... es que no sé si me enseñaron o me comprobaron mi teoría. Que yo en el semestre pasado tenía un niña que era muy conflictiva, todos los otros profesores no le daban una oportunidad, entonces era como no ella es conflictiva y ya... y siempre estigmatizada, entonces... profecía autocumplida y decían le va a ir mal y déjenla y le iba mal y tenía mala conducta en el colegio, y yo le empecé a dar oportunidades y eso que fue la primera niñita que yo llegue y se paro y súper chora, así como ah y porque le tengo que hacer caso a usted y yo no le dije nada ni la anote ni nada y le dije... fue como que le explique así mira... y como que eso rompió todos los esquemas y al ver el cambio en ella ahí uno va aprendiendo entonces yo tuve... por

eso no sé si es aprendizaje o solo comprobé lo que yo pensaba que al final, de repente... como con dulzura uno puede ganar más que con odio

INVESTIGADORA: ES UN POCO LA TEORÍA MÁS MACRO QUE USTED PLANTEA, QUE NO QUIERE IMPONER MANEJO DE CURSO.

Claro y ahora me paso de nuevo, este semestre me volvió a pasar con otra niñita y el cambio es impresionante.

INVESTIGADORA: ¿SI? ¿UNA SITUACIÓN IGUAL?

Si parecida, y no ya estaban a punto,.. Ya todos los profesores querían que le cancelaran la matricula, era como agrandada la niñita, como que no le interesa nada, pero es cosa de... yo conversé con ella en recreo... conversamos

INVESTIGADORA: ESO POR EJEMPLO QUE HIZO CON LA CHICA EL PRIMER SEMESTRE Y AHORA CON ESTA NIÑITA ¿PASA POR DEJAR ESTA MIRADA DE DEJAR HUELLA QUE USTED QUIERE O PASAR POR OTRA FORMA DE RAZONAR CON ESTAS NIÑAS. PASA PORQUE ESTÁ EDUCANDO PERSONAS Y NO SOLAMENTE PASANDO MATERIA O HAY OTRA RAZÓN?

No, yo creo que es por eso, porque claro es fácil, un profesor, si un alumno te esta interrumpiendo la clase uno puede llamar afuera y chao, sale de mi sala manzana podrida pudre al resto, esa es una opción... la otra opción es dejarla, yo por ejemplo

los cambio adelante, ya siéntate acá, toma atención, y les llamo la atención y después que hice... hable con ella, pero sola así como... que pasa? Es que eso es como los profesores no tuvieran tiempo y a lo mejor yo tengo muchas menos horas en el colegio pero si yo fuera a ejercer toda mi vida, el momento que yo deje de interesarme, dejaría de ejercer yo creo, porque lo que me gusta de la pedagogía es precisamente eso, uno darse las instancias de llegar...

INVESTIGADORA: ESTAR CON EL ESTUDIANTE... USTED PLANTEÓ ALGO QUE... LO VOY A LEER PARA QUE USTED MÁS O MENOS LO ENTIENDA, DICE ESTAMOS HABLANDO DE MANEJO DE GRUPO, ESTAMOS EN EL PUNTO DE APRENDIZAJE DONDE USTED ME DICE QUE HABÍA CREÍDO QUE HABÍA APRENDIDO A MANEJAR GRUPOS, PERO NO POR LO PUNTUAL DE LA EVALUACIÓN. DESPUÉS USTED ME DICE: QUE NO HA APRENDIDO, PORQUE SE LO DIJO, LA PROFESORA DEL COLEGIO. ELLA TAMBIÉN LE DICE: "TENI QUE PONERTE PESÁ" Y ESAS COSAS. "YO CREO QUE SÉ MANEJARLO", PERO DE OTRA MANERA Y ES LO QUE ESTÁBAMOS CONVERSANDO RECIÉN ¿CIERTO?, ENTONCES A MI ME SURGE MÁS ABAJO LA SIGUIENTE PREGUNTA DICE...VIENE EL EJEMPLO DE SU COMPAÑERA Y DESPUÉS USTED DICE QUE NO QUIERE SER ESE TIPO DE PROFE. ENTONCES, YO PREGUNTO:¿ POR QUÉ NO? BUENO DESPUÉS DECÍA QUE TIPO DE PROFE QUIERO SER, PORQUE ESO ME QUEDA CLARO, PERO ¿POR QUÉ NO QUIERE SER ESE TIPO DE PERSONA?

Porque no soy ese tipo de persona, o sea...

INVESTIGADORA: A VER SI ESTOY MAL ME CORRIGE: UNO COMO PROFE
 POR EJEMPLO: EL MANEJO DISCIPLINAR, REFLEJA MUCHO DE COMO UNO
 ES COMO PERSONA FUERA DEL AULA.

No sé, en mi caso sí pero conozco harta gente que no, o sea ,hay muchos que por ejemplo la misma persona de la que yo estaba hablando ella eso de ... la autoridad que quiere imponer en la sala no es la autoridad que tiene a diario, si tampoco es que ella hay no así como “bossy” como plantea que no que no es así, es la actuación, si también lo conversábamos con los compañeros, no si yo entro y yo soy otra persona, yo no quiero ser otra persona en la sala de clases , es que no va conmigo va en contra que no es el tipo de persona que quisiera ser y el tipo de profesor es parte de la persona que soy

INVESTIGADORA: NO ES OTRA PERSONA

Claro no es otra persona, porque no, porque hay hartas cosas que no

INVESTIGADORA: ¿CÓMO? PERDÓN

Por varias razones no querría ser así

INVESTIGADORA: A VER PERO CUÉNTEME, MIENTRAS BUSCO UNA
 PASTILLA PARA QUE SE ME PASE LA TOS

Alérgica?

INVESTIGADORA: EL CAMBIO DE CLIMA, ¿QUIERE UNA PASTILLA?

No gracias

INVESTIGADORA: CUÉNTEME...

Es como. Yo no tengo hijos pero es como cuando uno tiene hijos poh

INVESTIGADORA: A VER ¿CÓMO ES ESO?

Hay veces como que uno tiene que ser como el dilema de Chile por la razón o la fuerza, pero antes de la fuerza siempre van a ver las explicaciones, no hagas esto porque te puede pasar tal cosa, no hagas esto, haz mejor esto otro, te sirve más te puede acomodar más, vas a aprender más, etc. Ahora si uno ya agotó todo eso a lo mejor hay que más ya. Si no lo hiciste no vas a salir el fin de semana, pero eso es lo mismo que quiero hacer con los alumnos, primero el si tú haces eso no vas a lograr tal cosa, porque no haces esto otro que vas a poder aprender, que vas a poder y este aprendizaje te sirve para, lo que pasa es que yo como alumna también yo lo cuestionaba todo y como hija también, entonces por ejemplo si más como hija si decían ahh no se hace tu cama ¿por qué? Ahh porque yo te lo digo, para mí eso no es argumento válido y prefiero darle los argumentos válidos a los alumnos

INVESTIGADORA: ME RECUERDA A MI HIJA (RISAS) TENGO UNA DE 12 QUE ME DICE EXACTAMENTE LO MISMO. ENTONCES RESUMIENDO, COMO PARA CERRAR ESE PUNTO: PARA USTED ¿COMO PERSONA ES LA MISMA A

COMO PROFESORA, POR LO TANTO SU FORMA DE VER LA VIDA LA REFLEJA EN SU FORMA DE HACER DOCENCIA, NO QUIERE SER UNA A DISTINTA

De hecho todo lo contrario yo creo que la o sea lo que dijo usted pero por eso mismo ... porque la A profesora está siendo mejor persona que la A persona, siendo como mejor ser humano que la A persona y eso está reflejando mas en mi en mi quehacer diario, más que en mi misma las cosas que puedan pasar a la pedagogía, lo de la pedagogía se puede estar reflejando en mí, lo he conversado con mi profesora de allá y con la de acá también; me no se por ejemplo he tenido hartos problemas con la puntualidad, allá a los niños les dije , llegué atrasada a una clase les dije ya este es el trato yo no llego más atrasada y ustedes no llegan más atrasados conmigo. Y ya sabía que no podía llegar más atrasada porque se los hice como promesa a los niños (risas) entonces como llevo hartos días, para mí era como incapaz de llegar a tiempo a alguna clase, incapaz y ahora lo estoy haciendo. Son cosas que (risas) uno es profesor como toda la vida yo creo en todos los ámbitos de la vida, yo

INVESTIGADORA: ¿COMO EL FUMAR?, QUE USTED ME DECÍA LA OTRA VEZ QUE NO, FUMABA A CUADRAS

(Risas)Claro hartas cosas

Son hartas cosas, son muchas entonces

INVESTIGADORA: SI EN REALIDAD ESTÁ COMO INFLUENCIÁNDOSE ESTOS DOS ASPECTOS DE SU VIDA, Y SI HABLAMOS UN POQUITO DEL COLEGIO, PORQUE TENÍAMOS QUE HABER APRENDIDO, QUE TAREAS HA HECHO USTED ME DECÍA QUE TODAS LAS PERSONAS DE UNA U OTRA FORMA HAN PARTICIPADO EN QUE HA APRENDIDO O EN QUE CONOCIMIENTO HA CONSTRUIDO, PERO TAMBIÉN HAY ALGUNAS COSAS QUE USTED HACE... EN RELACIÓN...QUE HACE MENCIÓN MÁS BIEN DICHO ACÁ, EN QUE DICE QUE SE INFLUENCIAN POR COMO ESTÁ ESTRUCTURADO EL COLEGIO. POR EJEMPLO, ESTO DE QUE HAY QUE TENER UN CIERTO NIVEL DE RUIDO, DE ACTIVIDAD DE LOS CHICOS EN AULA PORQUE SINO EL INSPECTOR SUBE Y “VA EL CONDUCTO REGULAR”. ASÍ COMO ESE EJEMPLO PUNTUAL, ADEMÁS QUE USTED ES EX -ALUMNA DEL COLEGIO, ¿HAY ALGUNAS OTRAS COSAS DEL CONTEXTO QUE HAN INFLUENCIADO SU FORMA DE APRENDER LO QUE HA APRENDIDO?. CLARO PORQUE USTED HA APRENDIDO COSAS, SE HA DADO CUENTA DE OTRAS COSAS ¿CIERTO? PERO ESO, EL COLEGIO POR EJEMPLO SI NO ESTUVIERA EN EL COLEGIO EN EL QUE ESTA ¿SERÍA COMO LO MISMO, SERÍA DIFERENTE?

A lo mejor sería bastante parecido, pero no lo mismo, pero sería bastante parecido porque la influencia del *Chilean* en mi parte desde que yo era alumna de ahí el querer inculcar valores y todo fue porque (risas) quisieron inculcarme los valores a mi primero entonces, pero es tipo de yo querer influir en los alumnos yo creo que hubiese sido en cualquier colegio igual, pero este contexto me ha dado la posibilidad de hacerlo.

INVESTIGADORA: EL ÚLTIMO PUNTO QUE ME GUSTARÍA PLANTEAR, YA QUE EL RESTO ME QUEDA MÁS O MENOS CLARO, LAS DUDAS... SI SE FIJA, DÉJEME REVISAR, NO SE ME VAYA A PASAR ALGO. EL ÚLTIMO PUNTO QUE, EL QUE A MI, LEYENDO, NO ES QUE ME HAYA IMPACTADO MÁS SINO QUE ME PRODUJO MÁS... INQUIETUD PARA PREGUNTARLE AHORA, TIENE QUE VER CON QUE USTED QUE DICE: "APRENDÍ A IDENTIFICARME CON LA PROFESIÓN A MÍ NO ME GUSTABA LA PEDAGOGÍA" ¿CIERTO? BUENO, AHORA ME HA EXPLICADO QUE LO QUE USTED QUERÍA TAMBIÉN TENÍA QUE VER CON COMUNICACIÓN. "PORQUE LO NUESTRO ES PURA COMUNICACIÓN"... PERO CUANDO USTED DICE IDENTIFICARSE CON LA PROFESIÓN QUIERO QUE USTED ME DIGA ¿CÓMO LO ENTIENDE USTED?

Identificarme con la profesión... es que eso desde que entre a la práctica me he dado cuenta que los profesores igual, yo siempre había escuchado que los profesores, no que los profesores tiene que hacer de papa de sicólogo y todo y nunca me había dado cuenta de que un profesor efectivamente lo hacía, uno como alumna yo tuve excelentes relaciones con mis profesores pero yo imaginaba que era así como conmigo pero ahora viendo a mis colegas, es algo que ellos si se preocupan, hay hartos que se preocupan, mis propios compañeros del colegio también hay que me agrada y me gusta eso

INVESTIGADORA: SUS COLEGAS DEL COLEGIO

He visto como la actitud, el trato a todos, el compromiso, el cariño que le entregan a los alumnos y yo no me imaginaba que los profesores fueran así, yo siempre sentí cariño hacia, mis profesores y sentía el cariño de los profesores hacia mí, pero no me imagina que se podía con una sala de clase entera por ejemplo y ahora me doy cuenta de que si se puede y eso todo súper bonito, me he sentido como profesora este tiempo, estoy hablando patudamente de colegas (risa)

INVESTIGADORA: PERO POR SUPUESTO YO CREO QUE SÍ, AHORA HUBIERA SIDO INTERESANTE PARA USTED HABERSE PLANTEADO ESTO ANTES, ESTE IDENTIFICARSE CON LA PROFESIÓN ANTES PORQUE SON CINCO AÑOS ¿CIERTO? ES UNA PEDAGOGÍA MEDIA, SON CINCO AÑOS, ¿HUBIERA SIDO INTERESANTE PARA USTED COMO ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA ESTE IDENTIFICARSE QUE HUBIESE SIDO ANTES O ESTÁ BIEN DONDE ESTA?, PORQUE USTED ME DECÍA TAMBIÉN QUE HAY MUCHOS QUE SE DESENCANTARON.

Es que claro para ellos no es talla para mi yo lo encuentro bien, lo encuentro preciso hay mucha universidades que tienen la practica desde primer año por ejemplo y yo tengo unas amigas que estudian pedagogía en la Santo Tomas y al tiro segundo semestre y al colegio, yo no me habría sentido preparada yo creo que está bien los años acá porque igual yo me sentía identificada yo soy estudiante de pedagogía, querís ser profe? No, estuve bien así durante todos los años, yo tranquilita aprendía iba a las clases escuchaba, aprendía, estudiaba, bien y llega el momento en a mi me acomodo bastante en que fuera el último año pero no me acomoda tener ramos

aparte pero es asunto mío, no es de la universidad. Lata, muy lamentable que hayan personas que se den cuenta ahora que no les gusta

INVESTIGADORA: PERO PARA USTED HA SIDO BUENO

Fue bueno, sí , no me había sentido preparada, si me ponen en un colegio en primero habría estado aprendiendo ahí con ellos, con los alumnos y no encuentro que eso sea bueno para los alumnos porque si uno va estar experimentando uno no puede estar experimentando con 20 ó 30, 40 niños ahí mirándote, puede ser perjudicial para ellos también

INVESTIGADORA: ENTIENDO

O sea claro uno no entra por, experimentando pero ya con mucha más seguridad, con muchos más conocimientos en el cuerpo

INVESTIGADORA: Y ¿ESA SEGURIDAD SE LA DA?

Los estudios

INVESTIGADORA: Y ¿SEGURIDAD DE QUÉ?

Seguridad de que lo que yo estoy haciendo otras persona ya lo han hecho entonces no puedo estar tan mal, a mí siempre me ha dado seguridad lo estudiado yo siempre le decía a mis compañeras, yo puede que para una prueba de libro por

ejemplo puede que la prueba del libro sea muy difícil o muy fácil pero si yo no me leí el libro aunque me haya visto la película y haya leído miles de resúmenes si yo no me lo leí no voy a tener la seguridad suficiente como para dar la prueba, entonces hasta que yo no termine con todos los ramos no voy a sentir la seguridad suficiente para ser profesora

INVESTIGADORA: Y ESO LE ESTA... EL HECHO DE QUE LA PRÁCTICA ESTE EN EL ÚLTIMO AÑO ES COMO HABER LEÍDO EL LIBRO PARA DAR LA PRUEBA

Si exactamente

CASO 2: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR)

INVESTIGADORA: A VER... YO LEÍ SU ÚLTIMA ENTREVISTA Y SI USTED RECUERDA LO QUE YO LE DECÍA ES QUE ESTA ENTREVISTA QUE ÍBAMOS TENER ERA...LA ÍBAMOS A PODER DIALOGAR PORQUE SE SUPONE QUE AHORA ES EL ANÁLISIS DE LOS QUE USTED HABÍA TRABAJADO

LA PRIMERA PREGUNTA ES ¿USTED TIENE ALGUNA OTRA TAREA QUE QUIERA AGREGAR A LO QUE YA PLANTEÓ? PORQUE USTED PLANTEO ALREDEDOR DE 10 TAREAS QUE USTED REALIZA, ENTRE LAS QUE TENEMOS: EL LINEAMIENTO GENERAL 3 Ó 4 TIENEN QUE VER CON PLANIFICAR Y QUE HABLA DE PRUEBAS, UNIDADES, QUE PLANIFICA TODO, HACER CLASES, PONER NOTAS AL LIBRO, REVISAR PRUEBAS EVALUAR, ASISTIR A REUNIONES DE APODERADO, ETC. LA IDEA DE ESTA REUNIÓN DE ANÁLISIS ES, NO VAMOS A IR PUNTO POR PUNTO COMO HABLAMOS EN LA

PRIMERA SINO LO QUE VAMOS A HACER ES IR CRUZANDO INFORMACIÓN POR EJEMPLO VAMOS A IR CRUZANDO TAREAS CON APRENDIZAJES Y APRENDIZAJES CON PERSONAS Y CON TEXTOS...

Ya

INVESTIGADORA: ENTONCES ANTES DE PARTIR PREGUNTARLE SI USTED CONSIDERA ¿QUE HAY OTRA TAREA QUE NO PLANTEÓ QUE LE GUSTARÍA AGREGAR?

Es que yo estuve pensando igual encuentro que las tareas.. no hago tanta tarea porque por ejemplo el viernes pasado mi profesora no... hizo una feria en el colegio, de ingles entonces los cursos que quedaron sin ella no los tomo otra profesora sino que me dijo a mí, toma el curso, entonces yo entre al curso y ella me paso una guía el día anterior entonces yo planifique y esas cosas y tome los cursos y se me hizo pero... pesado el día , cansador, agotador yo casi estaba que me desmayaba (risas)

INVESTIGADORA: ¿MUCHAS HORAS DE CLASES?

Hice desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde, primera vez que yo hacía tantas clases y se me gastaba la voz ya al final ya estaba como mggghh (molestias en la garganta) entonces yo me di cuenta que yo siento que generalmente no hago mucho, por ejemplo el planificar o a lo mejor lo hago de manera muy simple o como no he no soy profesora titular no tengo ese peso en mi, aunque si me lo dan porque

yo planifico y muchas veces yo no me doy cuenta que estoy planifico para diferentes ... Planifico la misma materia del mismo modo todo pero en el momento de llevarlo a cabo no la realizo igual que, exactamente que la planificación porque los cursos son distintos

INVESTIGADORA: CIERTO...

Pero yo como que no lo tengo conscientemente, lo hago en el acto

INVESTIGADORA: ¿CÓMO SE DIÓ CUENTA?

Porque por ejemplo ese día yo me toco un segundo medio, que al segundo medio lo voy a ver de en orientación, entonces en orientación se portan de una manera a lo mejor será porque uno le habla todo el rato en español uno no puede retarla en español hacerlas callar todas esas cosas y en ingles no en ingles uno les habla en ingles y ellas a veces miran como....y uno empieza a ver las caras de interrogación en las alumnas o a las alumnas que no están tomando en cuenta a uno lo que está hablando y después me toco dos segundos, dos primeros medios entonces los dos primeros empezaron con guías los dos cursos el mismo día y como yo tenía la planificación yo llegue y yo no conocía a los cursos entonces esos cursos yo creo que fueron los que más me desgastaron porque al yo no conocerlos no sabía cómo explicar la materia y aunque trate de hacerlo de la misma forma me salieron clases totalmente distintas , los tiempos como por ejemplo la iniciación de la clase diez minutos, la explicación del contenido uno quince minutos y después la actividad y cosas así, en un curso por ejemplo la iniciación fueron veinte minutos y en el otro

cinco porque hubo un curso que era muy rápido y avance en la guía pero casi la termine y con la otra avance dos ejercicios y ahí quede, entonces cuando usted me pregunta que es lo que cuales son las tareas que yo hago yo digo planificar pero yo no había visto el modo de planificar así como que yo estaba viendo el curso los aprendizajes que tienen las alumnas porque a veces un contenido lo les digo presente simple les explico la fórmula del presente simple y puedo empezar a trabajar porque saben pero hay niñas que ni siquiera se saben los pronombres , entonces ahí tengo que retroceder , los pronombres son estos verbo *to be* esto me entiende ya hagan una oración con tal verbo ¿ qué significa eso? No se saben los verbos entonces yo igual es como que la planificación envuelve mucho y eso yo no lo sabía hasta el día viernes (risas)

INVESTIGADORA: AHH QUE INTERESANTE, PERO AHORA LO SABE

A lo mejor ya lo sabía pero como que ahora me doy cuenta de la importancia de las cosas que uno hace, a veces.

INVESTIGADORA: O SEA QUE CUANDO USTED ME DECÍA PLANIFICAR...

Tenía que relaciona muchas tareas, que no era solo planificar en el papelito

INVESTIGADORA: EXACTAMENTE, MIRE, LA VOY A CITAR TEXTUAL PORQUE LA IDEA ES QUE VAYAMOS ANALIZANDO CIERTAS COSAS

Eso es lo que me da vergüenza

INVESTIGADORA: NO, NO ESO NO, USTED PLANTEABA QUE EL COLEGIO TIENE PLANIFICADAS LAS UNIDADES POR LO TANTO DONDE USTED PUEDE INTERVENIR MAYORMENTE ES EN EL DISEÑO DE LAS CLASES

... si

INVESTIGADORA: ENTONCES USTED ME DECÍA QUE PLANIFICABA. DICE: “YO PLANIFICO SOLAMENTE LA MATERIA” COMO LA VOY A ENSEÑAR, QUE VOY A ENSEÑAR, COMO VOY A EVALUAR. CUANDO USTED DICE QUE PLANIFICA SOLAMENTE LA MATERIA ¿A QUÉ SE REFIERE?

Que por ejemplo los profesores ahí...planifican anualmente y planifican en t no sé si usted...

Entonces ellos mandan...,como es un colegio de una asociación de la santo tomas, tiene que tener como todo ya clarito el colegio todo desde el principio entonces no se trabaja mucho con el libro del Ministerio entonces las clases, la materia que se enseña lo ve mayormente la profesora que va a enseñar y como ella lleva años ahí sabe el nivel de las alumnas , yo no entonces el día que yo llegue le dije que necesitaba las planificaciones y ella no me mostro las planificaciones ella me dijo ya por ejemplo la unidad 4 presente simple nada mas entonces el día que nosotros vamos avanzando yo tenemos la prueba, la próxima clase viene la unidad nueva, ella dice toma Andrea aquí esta la guía y eso es lo que yo tengo que entregar

entonces yo tengo que ir y planificar a mi modo lo que la profesora quiere que enseñe

INVESTIGADORA: PERO USTED NO TIENE INJERENCIA EN EL QUÉ SINO QUE EN EL CÓMO

En él como si

INVESTIGADORA: O SEA ¿ EL QUÉ, SERIA LA MATERIA?

Por ejemplo la unidad número se llama vamos a una fiesta y ahí va el tipo de oración, actividades me va diciendo que es lo que se va a pasar

INVESTIGADORA: ¿ESO ES EN BASE A UN LIBRO?

Si, de... Cambridge ese

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ENTONCES AHÍ ESTABA A LO QUE SE REFERÍA USTED CON LA MATERIA, "YO PLANIFICO SOLAMENTE LA MATERIA"... AQUÍ HABLAMOS EN UN RATO DE CUANDO FUE LA EVALUACIÓN DEL PRIMER SEMESTRE UN POCO A QUE SE HABÍA DEBIDO EL 6,4, A LOS ASPECTOS QUE LE HABÍAN BAJADO LA NOTA. ENTONCES USTED ME DECÍA QUE USTED TENIA QUE PASAR LA MATERIA COMO 6 VECES Y LA PLANIFICACIÓN NO LE HABÍA SERVIDO DE MUCHO

En ese día

INVESTIGADORA.: CLARO EN ESE DÍA PUNTUAL, CUANDO USTED DICE PASAR LA MATERIA ¿ A QUÉ SE REFIERE?

En el *grammar focus*, como lo esencial de la guía, porque la guía trae ejercicios, ejercicios, ejercicios pero llega un momento en que los ejercicios están muy complicados y uno tiene que explicar como un repaso donde uno tiene explicar así como a lo mejor la formula materias como el contenido entonces el contenido de la unidad es el presente simple, aplica un poco de presente simple y luego así continuamos con los ejercicios

Entonces ese día que yo estaba pasando creo el presente progresivo, presente continuo, les explicaba el pronombre el verbo *to be* y después el verbo que iba con *ING* y ahí no mas, eso era el foco de la materia y ellos me decían que no lo entendían entonces yo tenía que volver a explicarlo en oraciones afirmativas negativas y preguntas

INVESTIGADORA: ESO SE RELACIONA CUANDO HAY PROBLEMAS DE QUE LOS ESTUDIANTES ENTIENDAN LA MATERIA COMO LE LLAMA USTED. ¿SE RELACIONA, CREE USTED, DE ALGUNA MANERA CON EL CONTROL DE CLASES?

Si

INVESTIGADORA: ¿CÓMO?

Porque por ejemplo ese día las alumnas estaña en el día del *Jeans day* como yo le decía que andaban con ropa de calle porque pagaban una doscientos pesos por andar así yo les explicaba pero de las cuarenta y cinco alumnas treinta estaban hablando entonces en el momento que yo decía entendieron a lo mejor diez iban a entender pero las otras treinta que no me escucharon a mí , no entendían porque no estaban tomándome atención entonces va directamente a la como a al interés a la disposición que tengan ellas en tomar atención a lo que se les está enseñando.

INVESTIGADORA: CUANDO USTED PARTIÓ EL CUARTO PUNTO ME DIJO UNA COSA QUE IGUAL, QUE HAY UN PUNTO DE AA EN EL CUARTO PUNTO QUE TAMBIÉN ME LLAMA LA ATENCIÓN DE LA MISMA MANERA. LAS DOS COSAS QUE SON COSAS DISTINTAS, USTED ME DICE: “HE APRENDIDO QUE LA EXPERIENCIA HACE AL MAESTRO” ME DIJO ESO... Y USTED PLANTEABA QUE MUCHAS VECES SUS COMPAÑEROS LE HABÍAN DICHO, LE HABÍAN DADO COMO CONSEJOS PERO COMO QUE USTED NO LOS QUERÍA ESCUCHAR. PERO EN ESA “EXPERIENCIA HACE AL MAESTRO”, ME GUSTARÍA QUE PUDIÉRAMOS CRUZAR... ESTA FUE UNA DE LAS COSAS QUE USTED PLANTEÓ COMO APRENDIZAJE COMO CON QUIEN LO APRENDÍA. RECUERDA QUE USTED MENCIONÓ QUE HABÍA MUCHA GENTE INVOLUCRADA EN SU PRÁCTICA, SU COLABORADORA/GUÍA , LOS MISMOS ESTUDIANTES, CUANDO USTED ME PLANTEA COMO PRIMER PUNTO DE LO QUE HA APRENDIDO, QUE EL APRENDIZAJE, NO QUE LA EXPERIENCIA HACE AL MAESTRO, EN ESTE CASO LA EXPERIENCIA HACE A LA MAESTRA,

¿QUIÉNES DE ESOS SUJETOS QUE USTED IDENTIFICÓ CON LOS QUE INTERACTÚA LE HAN AYUDADO A APRENDER?

Las alumnas la profesora guía mi profesora del colegio la que está conmigo , los profesores del colegio que cuentan experiencias y cuando se habla por ejemplo: con que curso le toca A , yo les digo con el tercero c y me dicen uhh esas niñas y a mí el tercero c ... me gusta no tanto como el tercero b pero los cursos que a mí me tocan a mi me agradan no son cursos conflictivos y lo noto porque a los cursos que yo voy a orientación y consejo de curso las niñas son de segundo ... en comparación a los otros cursos son terribles , no, no toman atención , no escuchan , si uno les llamo la atención contestan, como que fuéramos par a par porque uno les dice silencio por favor! -porque tengo que callarme! -entrégume eso! – no, no se lo voy a pasar, y lo guardan y yo ... y uno va al libro y uno les dice te voy a anotar! – anóteme, tiene ese curso yo le hice un informe tiene nueve anotaciones negativas diez, doce ninguna tiene menos de siete anotaciones negativas en ese curso y los otros cursos no, los otros cursos tienen tres, dos, la que tiene hartas son siete.

INVESTIGADORA: Y LOS OTROS COMO QUE PARTEN DE SIETE...

Y las otras parten de siete.

INVESTIGADORA: USTED ME DECÍA TAMBIÉN QUE HA SIDO UN POCO... QUE SI BIEN HA APRENDIDO A PLANIFICAR, ¿NO ES CIERTO? ...HA SIDO COMPLEJO APRENDER, NO SOLO A PLANIFICAR SINO QUE TODO LO HA APRENDIDO, ESTO AL HACERLO EN SU EX – COLEGIO

Yo lo había, en relación a que todavía veo a mis profesores como autoridades....

INVESTIGADORA: A QUE TODAVÍA VE A LOS PROFESORES COMO PROFESORES.

Incluso la profesora que yo tengo me dice A, colega y todos me saludan así y yo no puedo, a todos los trato de oiga,

INVESTIGADORA: SI, SI USTED ME LO DICE ACÁ

De oiga y oiga no se debería decir, dicen por ahí, pero a todos es un respeto así...

INVESTIGADORA: ESO NO HA VARIADO, PORQUE POR EJEMPLO YO PUEDO RESPETARLA MUCHO A USTED E IGUAL TUTEARLA, PERO USTED MANTIENE A NIVEL DE LENGUAJE UN "OIGA", UN USTED, NO TUTEA A NINGUNO DE SUS COLEGAS.

...no, pero si hay esa relación de que yo le cuento mis cosas, a veces nos reímos, no nos reímos de las alumnas, nos reímos de cosas que hacen las alumnas o cosas que nos pasan a nosotros pero siempre tratando de usted , ohm sabe lo que me paso hoy día no sabe lo que me paso, no puedo decirle oh sabí lo que me paso , no, no puedo, no me sale , y cuando yo era alumna ahí yo era ... Yo creo en el dicho por donde pecas pagas.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ?

Yo cuando era alumna de ese colegio, yo igual era, si bien hacia mis tareas , buenas notas, cero anotación, yo hacía que los profesores me dijeran señorita, y a mí no me decían A ni S me decían señorita Andrea o señorita segura, entonces yo creo que a lo mejor también va en mí , ahora yo con mis alumnas yo no les digo oye a mis alumnas yo les digo oiga , también oiga señorita se puede sentar o porque no ha hecho la tarea , entonces los profesores en ese tiempo me decían Andrea siéntate y yo les decía como que Andrea, yo les decía si tú me tuteas yo te tuteo así que señorita, así que todos me decían señorita.

INVESTIGADORA: AHORA ENTIENDO EL “COMO PECAS PAGAS”...

O a veces habían profesores que explicaban mal la materia y yo les decía profe la explico mal, entonces algunos se enojaban e iban y me decían con el plumón así como explíquela usted y yo pescaba el plumón, me paraba y lo explicaba, entonces ellos me decían está bien como lo hizo usted, yo le decía obvio. Entonces así como súper déspota, fui déspota, entonces ahora cuando las alumnas me hacen así como, hay veces que se cuchichean como... y se ríen y uno siente como si se estuvieran riendo de uno y da una rabia, ¡de que se está riendo! ... y ahí yo me controlo, me contengo y digo así fui yo, teniendo la otra cara de la labor docente

INVESTIGADORA: Y EN TODO ESTO, ESTAR EN EL COLEGIO QUE USTED ESTÁ, INDEPENDIENTE QUE HAYA SIDO SU EX – COLEGIO, ¿CÓMO LO CONSIDERA COMO UN CONTEXTO PARA APRENDER?, ¿LE HA AYUDADO A

APRENDER?, ¿HAY COSAS QUE HAN SIDO MÁS FÁCILES, MÁS COMPLEJAS?... PORQUE HASTA EL MINUTO TANTO USTED COMO AA Y SUS OTROS COMPAÑEROS VENÍAN DE NO TENER EXPERIENCIAS REALES DE PRÁCTICAS, EXCEPTO LAS OBSERVACIONES, PERO AHORA AL ESTAR EN ESTE COLEGIO: ¿USTED CONSIDERA QUE EL CONTEXTO LE HA AYUDADO, LOS CURSOS?

Yo creo que me ha ayudado el 90%, porque ese 10% es que mi profesora guía, no nunca fue mi profesora, ella llegó y yo ya había salido, entonces yo con ella no tenía una relación directa y con las alumnas que les hago clases yo tampoco, pero si tomamos en cuenta el establecimiento, a mí el jefe de UTP, los otros profesores, yo digo voy a sacar un libro... -¡sáquelo! Profesor sabe que yo quiero hacer esto con las alumnas -¡hágalo! profesor y me dicen usted si quiere echar de la sala a alguna alumna, usted la echa, si usted quiere quitarle algo a alguna alumna porque le está interfiriendo en su clase, usted se lo quita , si usted tiene que anotarla, usted la anota, si es necesario que usted ponga un uno , usted pone el uno, usted es la profesora, entonces igual eso yo lo noto que hay diferencia como en todas partes, con los otros practicantes , porque los otros practicantes no, por ejemplo la profesora en historia, la profesora no va la de historia el practicante no firma el libro , la profesora llega, llenan el libro, lo firma ella. A mi me hacían firmar el libro, escribir la materia que yo pase, como que me han dado la ventaja, de cómo que yo fuera guía de ahí, a ellos no

INVESTIGADORA: ¿ES RESPONSABILIDAD PARA USTED?

Es una responsabilidad porque a lo mejor da que ellos dirán como ella es ex – alumna de este colegio , entonces una profesora que sea alumna de ese colegio es como, ese colegio es técnico profesional, entonces para las alumnas es más difícil entrar a la universidad, ahora antes era la prueba actitud académica entonces de cien alumnas entraran cinco a la universidad, de esas cinco soy yo y fui profesora y volví al colegio y las alumnas para hacer practica en ese colegio tienen que mandar una carta a la asociación, para ver si te permiten, le ven las notas, el expediente todo eso , yo hable y a mí me dejaron el mismo día que yo hable o sea, yo llegue y me dijeron, hable con el jefe de UTP, me dijo si lo que quería yo y me dijo ya cuando quiere partir y yo decía no, entonces me dijo si vamos a estar así, usted me dice fecha y usted viene, sino me dice empieza mañana, yo le dije ya mañana

INVESTIGADORA: ¿ASÍ?

Así, entonces yo iba nerviosa, yo iba súper nerviosa, dije si no me dejan a donde me voy a ir y llegue y ya tenía, fui a hablar y al otro día práctica.

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO ES ESE CONTEXTO QUE HA SIDO FAVORABLE EN ESE SENTIDO PARA USTED Y QUE YA LA MARCÓ? PORQUE USTED TIENE UN SELLO EN EL COLEGIO EN SU FORMACIÓN, ¿USTED NOTA QUE HAY UN SELLO DE LA UNIVERSIDAD XXXX EN CÓMO ESTÁ HACIENDO DOCENCIA?

No sé.

INVESTIGADORA: YO LE CONVERSABA ANTES, YO HAGO CLASES EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL, ES UNA UNIVERSIDAD POR LO TANTO LAICA, NO ES CONFESIONAL CATÓLICA, NO TIENE NINGÚN SELLO RELIGIOSO, POR LO TANTO HAY CIERTOS VALORES QUE SE INCULCAN Y OTROS NO. SON DISTINTOS A LOS CATÓLICOS, ENTONCES, USTED CREE QUE DENTRO DEL CÓMO ESTÁ HACIENDO SU QUEHACER, ESTE TRABAJO QUE USTED ESTÁ HACIENDO:¿ SE VE INFLUENCIADO ADEMÁS DE POR EL COLEGIO Y EL CONTEXTO FAMILIAR QUE YA HAY AHÍ, EN EL SENTIDO DE QUE CONOCIDO POR CÓMO ESTÁ HACIENDO USTED LAS COSAS, POR ESTA UNIVERSIDAD?

A lo mejor es difícil responderle así como si, a lo mejor no lo he notado porque yo desde chica fui a la iglesia, yo primero era monitora de catequesis y después monitora de confirmación, fui al colegio en el que estoy, católico , entre a la universidad es católica, .. se enseñan valores, se celebran los días de la virgen, de los santos todas esas cosas entonces es como a lo mejor que está en mí , yo poh lo noto, porque enseñar para mí es un valor , el respeto, no lo tengo así como a flor de piel , como que yo no tengo que enseñar respeto, porque el colegio es católico entonces... no , se da así como que va en mi diario vivir , porque uno inconscientemente las cosa que aprende están en uno, cuando yo entre a ese colegio, yo usaba el jumper hasta arriba colegio católico en ese tiempo nos cortaban el jumper la vasta nos alargaban los jumper, entonces uno a veces tenía que cortar

más el jumper y ahora que yo soy profesora yo veo a las niñas con el jumper muy corto yo les digo, está mostrando mucha pierna

INVESTIGADORA: COMO SE NOS HA DADO VUELTA EL MUNDO

Y yo les digo o a veces las miro a ustedes no les dan miedo andar así en la calle y yo era así, entonces a lo mejor inconscientemente todos esos años que me decían el jumper que me rompían la vasta, que me alargaban todo eso, igual influyo en mi que el día de hoy no usaría una falda corta, tan corta quince dedos arriba de la rodilla o depende.

INVESTIGADORA: ENTIENDO, ENTIENDO... DÉJEME VER SI ME QUEDA ALGUNA PREGUNTA MÁS, SI ME QUEDA LA ÚLTIMA, CON ESTA TERMINO, ¿PODRÍA PROFUNDIZAR UN POCO ACERCA DEL TRABAJO TUYO CON LA PROFESORA SUPERVISORA?, LA DE ACÁ.

El rol que juega ella es más como de , es que yo igual estoy hace harito tiempo en esta universidad entonces con la profesora que es mi profesora, la profesora M es como bien cercana no amiga así íntima, pero cercana entonces yo más lo que tengo con ella es como profe sabe lo que me pasa, me pasa esto que puedo hacer -no, no te preocupí esto se soluciona así o tení que tomártelo mas light, no pues A tienes que hacer esto, esto y esto, pero la profesora que a mí me fue a evaluar es la profesora A L que me fue a evaluar porque hay un tope de horario entre M y yo, entre la profesora M, entonces con la profesora A L con mi tocaya yo nunca tuve

clases con ella, entonces yo creo que las evaluaciones que yo tuve con ella fueron objetivas, que en cierto sentido a mí me ayudo porque claro ella no tenía una relación directa en que uno a veces le cuesta decirle a una persona que uno estima sabí que estoy haciéndolo mal, ella fue súper así como esto, esto y esto hiciste mal, al hueso uhhh, entonces con la profesora M no hubiera sido así, o hubiera sido peor.

No se

INVESTIGADORA: PERO ADEMÁS DE DECIRLE YA SEA Miss M O Miss A, DECIRLE QUÉ COSAS... TIENE QUE MEJORAR. ¿HAY UN PROCESO? ¿USTED SIENTE ACOMPAÑAMIENTO O ES UNA PROCESO MÁS EVALUATIVO?

El primer semestre yo creo que fue de acompañamiento porque yo creo que yo el primer semestre practica lo hicimos cuaderno de campo, evaluación de observación y diagnostico al colegio, a los cursos... hartas cosas entonces yo ahí tenía contacto directo con la profesora, profe como hago esto , no tú tienes que hacerlo aquí tienes que hacerlo acá entonces era todos los martes reunión , todos los martes entonces este segundo semestre se hizo el mismo trabajo, pero en vez de traer dos evaluaciones había que tener cuatro porque se supone que estamos haciendo clases. Entonces el cuaderno de campo yo ya lo sé hacer , la observación y diagnostico yo ya lo sé hacer , entonces todas las cosas que hacemos o que tenemos que hacer yo ya las sé, entonces la profesora dice los que están en colegios nuevos tiene que hacer diagnóstico , los que estamos en el mismo colegio no se hace, entonces es una cosa de que yo generalmente vengo a esta reunión y

no voy a la otra reunión, porque todo lo que están haciendo yo ya lo tengo listo, entonces no tengo un contacto tan directo, yo casi ni la veo.

CASO 2: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)

INVESTIGADORA: VAMOS A PARTIR CON DOS PLANTEAMIENTOS QUE SON LITERALES SUYOS:

No hay nadie que te diga si tienes que ser de tal manera o de tal otra con los estudiantes o tu haz el papel de papá de psicólogo con los estudiantes, pero son cosas que se van dando.

Voy a partir diciendo, recordando lo que le estaba diciendo que yo ayer fui al seminario de currículo y se habló precisamente del pasar de la teoría de la universidad a la práctica profesional que uno realiza en el colegio, ahora a que iba yo con que a uno no le dicen tú tienes que ser papá y como serlo o tu tienes que ser psicólogo o cómo serlo y uno ya en el colegio se encuentra con eso, a eso voy, qué pasa entre medio?, cómo nosotros podríamos saber que vamos a tener... porque no hay ningún profesor que a uno le diga, ni siquiera le comente: o es que ustedes van a tener...es como que uno fuera sacando la conclusión por instinto, a lo mejor no todos lo hacen, lo he conversado con mis compañeros, pero la mayoría de nosotros sabe que hay algo más que transmitir conocimiento o ayudarles que desarrollen conocimiento, hay algo más, entonces yo creo que eso más, no sé si era entre comentario, pregunta y reflexión, es cómo hacemos de una cosa a otra, si a nosotros nadie nos enseña, cómo nosotros si nos paramos en el colegio vamos

saber, no es que a este niño le pasó algo, como voy a saber ah este niño le pasó algo tengo que actuar de tal manera con ese niño porque le pasó algo.

INVESTIGADORA: CUANDO UD. ENTRÓ A SU PROCESO DE PRÁCTICA DOS UD. NO SABÍA HACER ESO Y ¿AHORA?

Es que no es que no haya sabido y ahora se, es que lo fui desarrollando sola, no hay ni una guía ni e el colegio ni en la universidad como para que uno sepa por dónde ir, ahora lo he desarrollado más, como que lo he ido perfeccionando, más que desarrollado, yo creo. Me imagino o es como mi propia teoría que es como inherente a uno, si uno tiene... si uno se preocupa como por las personas en general, a lo mejor se va a preocupar más por sus alumnos, pero si uno va como así por la vida, va a ir a cumplir el rol de profesor no más.

INVESTIGADORA: ESO QUIERE DECIR QUE ¿HAY COLEGAS SUYOS/COMPAÑEROS SUYOS QUE NO HAN DESARROLLADO ESTO Y NO VAN A CUMPLIR ESTOS OTROS PAPELES DE PAPA, DE PSICÓLOGO?

No van a cumplirlos a menos que alguien les exija que los cumpla creo y, o sea si llega un x director y dice no yo quiero que ustedes ahonden en las personas que tienen mayor problema de notas, vean su situación familiar, el profesor va a tener que hacerlo, pero no a todos les va a nacer hacerlo, y creo que a mis compañeros aún después de la práctica no les va a nacer hacerlo, a varios si.

INVESTIGADORA. Y ESO DE QUE “LES NAZCA” O “NO LES NAZCA”, NO ESTÁ PRESENTE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN, ¿NO HAY ASIGNATURA ACTIVIDAD QUE GATILLE EN UDS. QUE ESO OCURRA?

No, no hay ninguna, o sea nosotros tenemos la parte teórica en cuanto a pedagogía, la parte teórica en cuanto a nuestra especialidad inglés, pero no hay, o sea hay algunos optativos, yo le he comentado hay un par religioso acá obligatorio y hay un optativo acá como de formación personal en toda la carrera, que yo tomé comunicación efectiva pero no era tanto de internalizar en los alumnos era como poder pararse en la sala de clases, como proyectar la voz ese tipo de cosas, pero nada nunca nadie nos ha dicho, no hay nada teórico que nos diga cómo hacerlo.

De hecho esta semana he cuestionado mucho esto, porque ahora que me veo que estoy saliendo y estoy viendo que hay muchas cosa que voy a quedar con debilidades y que yo teniendo la nota que tengo me imagino a los demás van a quedar con más debilidades y qué va a pasar, vamos a empezar a aprender después de egresar de la universidad, y qué va a pasar con toda esa gente que está a nuestro cargo, vamos a estar aprendiendo recién.

INVESTIGADORA: POR EJEMPLO ¿UNA COSA DE ESAS?

Por ejemplo, una cosa de esas, volvamos a retomar el tema, si hay un alumno, ya si tengo 45 alumnos y 40, no 43 les fue bien en una prueba y a dos que siempre les iba bien en las pruebas les fue mal en esta, que voy a hacer, les voy a llegar y poner

la mala nota, ya a lo mejor ya les voy a aponer la nota, pero y debería, creo yo como profesional y como persona debería ir y preguntarle pasó algo, si él que se yo estamos en noviembre y de marzo siempre tuvo excelente notas y ahora que a todos les fue bien y él se sacó un rojo que voy a hacer yo, tengo que ir y ponerle el rojo y “flojo no estudió ahora”, esas son cosas que uno no aprende acá.

INVESTIGADORA: ¿SERÁ POSIBLE APRENDERLAS ACÁ O HAY QUE APRENDERLAS AFUERA?

Yo creo que es imposible que te enseñen ese tipo de cosas pero debería haber algún tipo de guía, así como nosotros vamos a tener que hacer de orientadores alguna vez debería haber un tipo de orientación para nosotros.

INVESTIGADORA: EL APRENDER O EL DARSE CUENTA, CUANDO HABLÓ DE LA PLANIFICACIÓN, IBA MÁS ALLÁ DE DIAGRAMAR EN UN PAPEL, QUE PUEDE DECIR, EL HECHO O ACTIVIDAD DE PLANIFICACIÓN DURANTE LA PRÁCTICA?

También me he estado cuestionando esas cosas, respecto a nuestra propia práctica porque me he dado cuenta que a nosotros en ningún momento nos enseñaron a hacer esas cosas. A lo mejor nos enseñaron a planificar un poco en didáctica, pero no nos enseñaron todo lo que va con una planificación, yo no puedo planificar de acuerdo a los contenidos solamente, yo tengo que tener en cuenta los alumnos que tengo, el tipo de alumno, el nivel, el colegio en el que estoy y todas esas cosas, y eso tampoco nadie nos enseñó, ni antes de la práctica, ni durante, ni después, es

uno el que se va dando cuenta de esas cosas, entonces como que me desvié. A nosotros después nos evalúan si las planificaciones que hicimos para el colegio estuvieron bien, nosotros tenemos que entregar un informe, pero durante no y que pasa si ente medio... quizá yo podría ir donde mi profesora y decirle como voy, pero no hay ninguna instancia e que ellos me digan a ver cómo va? por si uno está errado y va a seguir todo el semestre y entonces, si es hoy me dediqué a criticar, esto tengo ganas de decíselo en la última reunión a las profesoras.

INVESTIGADORA: ¿LA PROFESORA COLABORADORA PARTICIPA ORIENTÁDOLA EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN?

No, por eso digo que la instancia que uno tiene para aprender es un ramo previo a la práctica que es didáctica, ahí se os enseña como los formatos de planificación y nos hacen practicar dentro de la sala de clase con nuestros propios compañeros, lo cual está bien, pero dentro de la misma práctica yo estaba analizando que yo creo que la práctica I es como la práctica de la práctica II, nuestra práctica profesional se divide en dos, como en la primera (del noveno semestre) es observación, intervención y al último yo creo que eso vendría siendo como la práctica para el dos. Pero entre esta y esta no hay ninguna instancia que pueda haber como una reflexión al respecto, por ejemplo, yo en la práctica uno tuvimos que entregar el informe y ahora me encontré que tengo que hacer el informe de la práctica dos y a mí nunca me entregaron el informe uno. Yo dije quizá a mí no me lo entregaron y yo pregunté y nadie lo tiene, entonces ahí ya algo está pasando.

Nosotros tenemos dos profesoras supervisoras de la universidad nomás y como ellas son sólo dos y nosotros somos muchos, nos van a supervisar una vez dentro del semestre, de repente ni siquiera la hora completa y entonces en base a eso va la calificación de lo que hicimos durante todo el semestre, entonces, me parece extraño, me parece extraño, yo creo que no me había cuestionado estas cosas hasta que tuve conciencia de lo del proyecto que se está haciendo en la universidad, lo del MECESUP porque , ayer estaban hablando de eso y hablaban del pasar de la teoría de la universidad a la práctica y habló la encargada del MECESUP acá, pero yo eso tengo la duda, no sé si se está implementando en inglés así como en las demás carreras. Porque lo que decía que lo que todavía no habían analizado eran los informes finales, así como los Portafolios que son los informes que nosotros teníamos que entregar ahora, entonces yo dije a lo mejor somos nosotros los que estamos así como los experimentos en este momento. Es que todo lo que ella postuló se veía maravilloso, pero hasta el momento es todo lo contrario, entonces, me dio, no sé hasta pena así como a nosotros el tipo de práctica que tenemos no nos está sirviendo mucho, no definitivamente no nos está sirviendo. Ojala que vaya a implementarse así como lo dicen, porque parece bastante bueno.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO EVALUARÍA LOS CONOCIMIENTOS/APRENDIZAJES CONSTRUIDOS DURANTE LA PRÁCTICA?

Bueno hay ciertas cosas como las tareas que son obligatorias que a uno le dan acá en la universidad y que uno tenía que implementarlas allá en el colegio y que si las valoro bastante y que se puede decir que aprendí algunas cosas, es que todo... se

puede decir que aprendí más alrededor de la universidad que en la práctica misma, a ver no sé si me explico bien, la práctica como ramo, como asignatura no es mucho lo que aporta, por ejemplo si yo digo, yo aprendí a planificar, no lo aprendí en la práctica misma, lo aprendí antes, lo apliqué en la práctica y lo apliqué en el colegio, entonces no hubo nada en la universidad que me ayudara a aprender eso, fue la mezcla entre la teoría previa y la implementación en el colegio, entonces la práctica no me está dando el aprendizaje.

La misma práctica en el colegio, me hizo entender que por más que por más que uno planifique, así como uno planifica la vida y planifica la clase y planifica todo, nunca eso se puede llevar a cabo 100%, nunca siempre van a ver factores externos, por ejemplo yo en la práctica eché de menos que nos dijeran cómo manejar un grupo, que se yo, pero creo que la mejor manera de haber hecho eso fue estar en el colegio, entonces la práctica ahí sí tuvo bastante valor, yo no habría sabido cómo, a lo mejor si como pararme o si las técnicas o si ya refuerzos positivos, refuerzos negativos, habría sabido todas esas cosas, pero no habría sabido en realidad cuál es el motivo por el cual no se puede implementar una planificación, por ejemplo, que yo me paro adentro y alguien abre la puerta, ya todos los factores externos, o que hay indisciplina en el curso y eso uno lo va aprendiendo con la experiencia, Me paro adelante y esta persona habla y esta persona habla y no hay nadie que te lo diga, pero al final, tiene que ser así, creo y, para mí por lo menos, no sé si para todos puede funcionar igual, pero para mí funciona.

Para mi funciona sí, y de acuerdo a lo que yo viví en el colegio, yo reflexioné pensé las causas posibles y traté de mejorarlo. Por ejemplo en mi caso, yo tengo un curso muy desordenado y claro indisciplina, indisciplina y a largo de que hemos conversado nosotras yo le he dicho, que primero que igual estaba feliz porque logré cosas, después no estaba tan feliz porque me habían dicho que no sabía manejar grupos y todo eso, pero al final no era ese el punto, el punto que después ahora que ya me queda como una semana en el colegio, me doy cuenta que si ellos son los que se están portando mal entre comillas, es porque yo no los estoy motivando y eso me lo dio netamente la práctica en el colegio, esa conclusión la saqué yo y yo no habría logrado esas conclusión sin reflexionar acerca de algo y ese algo fue el estar en el colegio. Yo creo como estudiante de esta universidad que si uno vive esas cosa en el colegio deberían haber otro tipo de instancias donde uno llegara a..., porque nosotros tenemos esas reuniones de práctica que es como estar en a sala de clases, instancias de eso mismo a lo mejor en que pudiéramos tratar esos temas, porque lo que estoy viviendo yo lo están viviendo mis compañeros también, entonces en la reunión, las reuniones estaban guiadas de mal manera. Habría sido provechoso para todos.

INVESTIGADORA: CON RESPECTO A LAS PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN EL PROCESO ¿CÓMO LAS EVALUARÍA?

Bueno a la profesora colaboradora de hecho yo no la vi más, es que como ella era profesora jefa de un cuarto medio, entonces en todo este tiempo y yo nada profe, vea lo suyo con curso porque había muchos repitiendo y todas esas cosas,

entonces yo me quedé con mis curso, de hecho la mayoría de mis compañeros ya dejó de ir y yo sigo yendo al colegio, yo había pensado, no yo voy a dejar de ir el 27, no el 30 al final ayer era PSU y tuve que ir igual a ayudarle al rector a ver como entraban todos, entonces. Pero me gusta el colegio, yo me comprometí porque tengo un octavo y me comprometí a ir a su licenciatura y después a cuidarlos a su fiesta. La profesora si estuvo en un comienzo pero después era prácticamente inexistente, era llegaba a última hora a firmar el libro.

INVESTIGADORA: ESTONCES NO HUBO UN ACOMPAÑAMIENTO, Y ¿QUE OCURRÍA SI UD, TENÍA UNA DUDA?

No yo estuve como un mes sin verla, si harto tiempo, no la veía ni siquiera en la sala de clase, y yo dejaba el libro y después llegaba firmar, entonces yo la veía de repente en los pasillos o en el patio, tuve si más acompañamiento del profesor jefe del otro curso que tengo, que salió de esta universidad en enero de este año. Si es como ya, no lleva mucho está como aprendiendo, pero su propia experiencia me ha servido harto, hacíamos como un intercambio, yo le revisaba la prueba de todo su curso y él estaba dispuesto como a responderme todas las dudas, cosa que los demás profesores nunca se hacían el tiempo. Yo tenía dudas súper, así como muy relacionadas con el colegio por ejemplo, era mi colegio y todo pero, qué pasa si yo quiero imprimir algo? así como de ese tipo, o no de repente era como cómo enfrentái esto con los alumnos, porque igual su curso son 33 y están como 12 repitiendo, cuál es el procedimiento lógico para esto y él me decía no, y él me guiaba, de hecho no tiene mucha experiencia pero me guiaba y eso fue lo que me

ayudó a lo mejor que él no tuviera tanta experiencia, como lo que estaba viviendo yo, lo vivió hace muy poquito.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUE HA CONSTRUIDO DURANTE ESTE PROCESO DESTACARÍA?

Paciencia, eso fue lo primero y como desarrollar a trabajar en la paciencia.

Es como las planificaciones, pero no sólo eso es como el currículo y todo lo que engloba eso, no sólo planes y programas, todos los problemas que hay para llevarlas a cabo, como solucionar ese tipo de problemas, en lo que uno se tiene que enfocar al momento de hacer algo así. Es como probablemente sea currículo.

Identificación con la carrera, **A A, profesora de inglés**. De hecho por algo me siento profesora, parte de...lo de que me volví puntual, casi no fumo, es como que fue, se volvieron u todo, no está pasando de mi a la profesional y de mi a la profesional.

Hay algo que no entiendo porque el choque entre la teoría y la práctica es muy grande, no hay un puente, que debería haber lógicamente, no existe. No puede haber práctica sin la teoría y viceversa. Falta coherencia.

CASO 2 BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)

Una de las tareas más comúnmente mencionadas es planificar pero al llevarla a cabo, ud menciona: no lo realiza igual, no lo tiene consiéntelo hace en el acto como, ud, lo planteo en este contexto cundo hizo este reemplazo de su profesora en varios curso, específicamente en dos que parece que eran primeros o segundos

medios, entonces en ese sentido si bien ud tiene una planificación, no la realizaba igual en los dos.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ SI TENÍA DOS PLANIFICACIONES IDÉNTICAS NO RESULTARON IGUAL?

Yo creo que no resultan igual porque primero que todo las planificaciones que a mí me enseñan igual requieren planificar por parte, por ejemplo la primera parte de la clase va a durar cinco minutos, con un curso duraba diez minutos con el otro tres, depende del orden de las alumnas, de la participación de las alumnas y ala vez de mi tranquilidad, de confiar en uno porque cuando uno está insegura, dice por acá, dice por aquí, no sabe como explicar bien la idea y por eso uno redunda y va diciendo lo mismo y eso hace que las alumnas a lo mejor no entiendan, también si uno tienen claro lo que va a decir, las alumnas entienden al tiro o a veces no, depende de la disposición que ellas tengan para con uno.

INVESTIGADORA: UD ¿SE DIÓ CUENTA QUE LAS REALIDADES ERAN DISTINTAS Y EL TRABAJO ERA DISTINTO INDEPENDIENTE QUE LOS CURSOS ERAN DISTINTOS?

Si porque por ejemplo cuando yo entré al curso, el curso era como tranquilito, pero yo venía nerviosa porque primera vez que le hacía a un curso que no conocía así, porque a los cursos que yo le hacía clase el segundo semestre, el primer semestre fue solo observación entonces igual las conocías a todas, me sentaba con ellas, las

miraba las conocía y el día que me tocó hacer clase era como que ya sabía cómo se portaban, sabía a quién mirar, sabía a quién hacer callar, en cambio el otro curso yo no sabía, incluso yo a veces partí diciéndoles así como una actividad de *listening*, les puse el CD, escucharon y después les tocaba leer y yo le pedí a un alumna que leyera y no quería y no, que no que no iba a leer y yo le dije que si Noelia no seguía la clase y no, no, no, no y le pedía a otra que no, que no, no hasta que una dijo yo leo profesora , yo le dije, ya! lea pero si iba así nadie quería leer. Entonces en el otro curso yo igual ya venía con la tranquilidad que ya me había pasado en uno, o sea venía ya más confiada, venía con la caparazón de lo que me podía pasar, porque ya venía de un curso en que estaba nerviosa, me trataron así como que no participaban, pero igual estaban todas calladitas mirándome, entonces llegué al otro curso y era desordenado, pero a más no poder, pero cuando hice la actividad igual participaron, yo le pedía a una que leyera y leía a otra que hablara, hablaba, que respondiera, entonces es hizo diferentes las clases, como la realidad e cada curso y mi posición frente al curso.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ DEL ESTUDIANTE SUGIERE UD. QUE ES BUENO CONOCER?, PORQUE UD. AL IGUAL QUE SUS COMPAÑEROS PLANTEAN QUE ES IMPORTANTE.

La personalidad e cómo es, así de si es participativo, si le cuesta, si le gusta, si es atrevido, todo lo que tenga que ver más que como alumno, como persona. Cuando uno enseña algo puede haber un alumno que sabe mucho pero no se atreve a hablar, es súper como retraído y uno tiene que sacarle las palabras con tirabuzón,

en cambio hay otros alumnos que no saben nada y leen porque les gusta hablar, participan porque les gusta participar, si se equivocan no les importa, entonces uno sabiendo la personalidad de las alumnas sabe, cuanto sabe la alumna, porque igual yo las conocía a todas pero igual no sabía las más calladitas no sabía que tanto sabían, sino que lo sabía en el momento de ver las pruebas, habían unas pruebas que tenían un 4,5 subían a un 6,5 bajaban a un 2,0 y yo cuando les decía que participaran, participaban así como...(bajito) era como que ya tenía el respeto y el hecho que yo les decía ya lean y leían, pero en el otro curso yo les decía lean y me decían no yo no voy a leer y no y no y yo ¿qué? no sabía cómo llevarlo, me era imposible obligarlas a leer.

INVESTIGADORA. UDA: ¿HAY ALGUIEN QUE A UD LE AYUDA ENTENDER EL PARA QUE DE LA SITUACIÓN QUE UD, VIVIÓ?

Por ejemplo aprendo o saco conclusiones de lo que viven mis propios compañeros de la práctica y de mis compañeros que están trabajando.

INVESTIGADORA: LA PROFESORA COLABORADORA O GUÍA, ¿HUBO APOYO?

No

INVESTIGADORA: ¿PROF SUPERVISOR DE LA UNIVERSIDAD?

Tampoco.

Por ejemplo yo le contaba el día que me fueron a evaluar, yo le conté a una de las profesoras que me hace aquí en la universidad y me dijo uyy, si eso pasa nada más. Entonces yo le cuento a un compañera y me dice uyy, si, si, si se portan así, a mí me pasó el otro día y me pasó tal cosa, entonces me cuentan historias en las que yo puedo comparar su experiencia y yo digo uyy si a mí me hubiera pasado eso me muero, y encuentro que lo mío fue tan light, o hay cosas que me dice uyy yo caso me morí y yo les digo uyy a mí me hubiera pasado eso es un pelo de la cola. De la experiencia de pares.

INVESTIGADORA: UD. APRENDIÓ, SE DIO CUENTA, ¿SABRÍA COMO ACTUAR SI VIVIERA UNA SITUACIÓN PARECIDA?

En este momento si, es que yo creo que cuando uno se da cuenta el accionar de uno, lo que uno hace, hace que uno aprenda, porque si uno no hace nada cuando uno se da cuenta de las cosas, uno se dio cuenta no más pero no buscó un camino para solucionarlo. Es darse cuenta y hacer algo respecto de lo que uno se dio cuenta y ahí sería un aprendizaje.

INVESTIGADORA: UD. DIJO “LA PLANIFICACIÓN ENVUELVE MUCHO NO ERA SÓLO EN EL PAPELITO” ¿COMO PODRÍAMOS PROFUNDIZAR ESO?

Yo tengo compañeras (no voy a decir nombres) que no planifican como planificamos la mayoría, sino que ven lo que van a hacer y ahí distribuyen el tiempo de lo que quieren hacer con los alumnos, entonces para mí es como difícil porque es como

cuando el alumno hace un torpedo, el alumno hace un torpedo e igual de la misma forma algo aprende, lo que pasa es que no quiere darse cuenta que al hacer un torpedo igual están estudiando, porque están buscando datos, están buscando que puede pasar, por qué mejor no estudian en vez de hacer un torpedo.

Uno tiene que planificar, porque se va dando cuenta de los tiempo que tiene que tener para cada etapa, qué palabras tiene uno que enseñar o que aprender anticipándose a lo que el estudiante a lo mejor no sabe, porque al principio a mi me pasó les leía un texto y salía una palabra sofisticada y si a mí se me olvidaba, sabía en inglés lo que significaba pero no sabía cómo decírsela en español, entonces yo creo que cuando uno prepara la clase uno tiene que ver todas esas cosas, que si a uno le dicen profe como se dice, que significa eso, tal cosa, que significa esa frase, tal cosa, me puede dar un ejemplo y uno tener como la herramienta para hacer una buena clase.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ EN UN COMIENZO USTED HABÍA PENSADO O TENÍA COMO EL SUPUESTO QUE PLANIFICAR ERA “EL PAPELITO”?

Porque pese a que planificaba a veces no me guiaba mucho por los tiempos, por ejemplo, a veces me saltaba actividades, a lo mejor, yo decía no me alcanza el tiempo y esta actividad no .. y después al estar con los cursos que yo no le hacía clase, me daba cuenta porque si yo no hubiera planificado, yo me hubiera ido ala punta del cerro con... ese día no me pescaban, porque yo hubiera dicho que es lo

que hago, que es lo que hago? que hago ahora?, entonces hubiera quedado e el aire. La planificación es un apoyo para cuando uno está haciendo clases.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO EVALUA UD. SU PRÁCTICA?

Buena, porque lo he comentado con otros compañeros, pese a que mi profesora era a veces dura, como que me delegaba así mucha responsabilidad o me exigía demasiado eso ayudó a lo mejor a que yo fuera... porque yo me encuentro super buena profe, entonces yo encuentro que es mejor a que hay alumnos que yo veo, esto es súper subjetivo, que yo veo alumnos que no son profes, (compañeros de ella) que yo digo: "este cabro, esta cabra debe ser súper fome como profe", pero el profesor le agarró cariño y le pone puros siete, tiene que hacer una clase y el profesor le pasa todo el material, entonces a lo mejor yo no fui muy bien evaluada, pero lo que hizo la profesora conmigo es como que me tiró a los leones, no me puso muy buena notas pero o siento que aprendí, a diferencia de mis otros compañeros que a lo mejor si tuvieran que trabajar, no tendrían la capacidad de estar con 45 alumnos.

INVESTIGADORA: CON RESPECTO A LOS APRENDIZAJES/CONOCIMIENTOS QUE USTED LOGRÓ.

Creo que fueron difíciles y súper autónomos, porque por ejemplo ya no me daban las herramientas, nadie, se supone que las herramientas las tenía que buscar yo solita. A mí me decían por ejemplo, ya tiene que pasar tal materia y yo quien le

preguntaba? a nadie, cómo lo hacía yo? de la forma que yo quisiera, yo según mis
 alumnas y para eso yo igual las veía, o sea como eran que les gustaba algunas...
 un curso era como súper estructurado y ellas me decían a veces, cuando yo las
 retaba, profe hable en inglés porque no l entiendo en español o a veces yo les
 hablaba todo en inglés y me decían ya pero profes yo no hablo inglés, tiraban pa'
 donde les convenía.

Pero grandes, importantes.

INVESTIGADORA: ¿PARTICIPACIÓN DE LOS OTROS AGENTES?

Lo único que hacía la profesora era evaluarme, así como falta material didáctico, ya
 yo iba y hacía material didáctico, falta carácter iba y era más pesada cn las
 alumnas, no... ja ja ja

INVESTIGADORA: ¿Y LAS ALUMNAS APOYARON EN ESTE PROCESO DE
 CONSTRUCCIÓN?

Si les gustaba, es como que yo hacía las clases y me decían las alumnas profe con
 ud. aprendo, profe a la otra profe no le entendemos nada, participaban, yo les
 contaba, las cinco peores alumnas del curso las eximí de inglés, o sea no las eximí
 yo, con el apoyo mio porque la profesora notaba que yo tenía como cierto cariño con
 ellas, entonces el día que hubo la presentación para eximirlas, n me dejó evaluarlas
 yo, las evaluó ella y las sacó a todas un siete porque estaban bien, entonces es
 como más que alguien me dijera que estaba bien o que estaba mal o qué tenía que

hacer eran como las alumnas las que me decían todo, si yo hacía una clase más, llegaban o más fome inglés, uyyy más fome las clases y yo les decía, cierto?

INVESTIGADORA: ¿COMO PARTICIPA EL COLEGIO EN SU COSTRUCIÓN DE CONOCIMIENTOS /APRENDIZAJES?

Si lo que pasa es que era más autónomo porque el colegio donde hice la práctica yo era alumna aspa que el profesor me dijo haga lo que quiera y me entregaron los cursos, entonces yo hacía guías, sacaba fotocopias, material didáctico, entones todo lo que yo quería se hacía y las veces que él también me fue a ver, me encontraba súper bien y el único detalle que me encontró la primera vez, fue que escribía muy bajo en la pizarra que después lo mejoré porque las alumnas de atrás no ven con la cabeza y eso yo no sabía, entonces ya me dieron como la garantía, la libertad del quehacer, pero a la vez la dificultad de que si me mandaba algún condoro iba a recaer todo en mí.

INVESTIGADORA: ¿CUALES CONSIDERA UD. HAN SIDO LOS CONOCIMIENTOS QUE HA CONSTRUIDODURANTE ESTE PERIODO?

Confianza en mí

Responsabilidad

y Paciencia es como aprender a tener paciencia con los demás, como profesora, no como profesora específicamente de inglés.

Porque si yo no confío en mi capacidad e lo que puedo hacer no vale de nada lo que haga, porque puede que sepa mucho pero si yo no me creo capaz de hacer las cosas no voy a lograr nada.

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO LO LOGRÓ?

En el hecho de que yo me paraba frente a diez o cinco personas en la clase (acá en la universidad) y tiritaba entera, cuando fui a mi práctica uno, uyy el día que yo me pare ahí, a mí me daba nervio entrar y no hacer nada, el primer semestre yo me sentaba ahí y me daba .. y eso que no hacía nada, ya yo después de la primera clase yo dije ya tengo que ser fuerte o aquí muero y lo superé y el día que me fueron a ver por primera vez yo quería llorar porque ya estaba haciendo la clase y tanto silencio aquí, silencio acá me daban ganas de tirar los papeles y salir llorando así y eso es prácticamente falta de confianza en mí, en que yo no voy a poder en que yo no lo voy a poder controlar en que se me va a ir de las manos y no necesariamente porque si me pongo nerviosa es como cuando uno dice de las guaguas, que uno transmite el miedo, transmite todo y si yo me pongo nerviosa, las alumnas igual se dan cuenta, entonces sí y me siento segura, confiada en mi voy a lograr lo que yo quiera.

INVESTIGADORA: ¿HUBO ALGUIEN QUE LE ENSEÑARA ESO?

No la experiencia, la experiencia porque al principio igual era como que me reía, calladita, como que tenía que hablar lo que tenía que hablar, entonces después ya

al final yo pasaba la materia y pasaba por los puestos y hablaba de otras cosas, las molestaba o las retaba, o sea ya va en el quehacer de uno, como persona y como profesora.

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y FRASES/TÓPICOS

Habiendo analizado la información obtenida a través de los distintos instrumentos (documentos, entrevista estructurada, entrevistas semi estructuradas y bitácora) aplicadas a los distintos informantes (profesores practicantes, colaboradora y supervisora) se puede señalar lo siguiente con relación al caso dos:

La Práctica Profesional de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad 2 está ubicada en el décimo semestre y tiene como principal objetivo el insertar al estudiante en un centro educativo para que sea capaz de actuar o responder frente a situaciones profesionales ***poniendo en ejercicio los conocimientos y habilidades desarrolladas en todos sus niveles.***

FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO

De acuerdo a lo establecido en el Programa de Estudio, durante este proceso se desarrollarían, en los futuros profesores, competencias que les permitan no sólo dar cuenta ***de lo que saben*** en cuanto a la disciplina, sino también ***la capacidad de enseñar lo aprendido.*** Se mencionan y desarrollan siete

competencias denominadas disciplinares o profesionales que dicen relación a comprender y analizar saberes, fenómenos y procesos desde marcos y perspectivas propios de la disciplina; procesar conocimiento; re significar el saber teórico y práctico de la disciplina con capacidad analítica sobre su quehacer demostrando inquietud por el aprendizaje permanente. Además se señala el interactuar efectiva y creativamente tanto en la lengua materna como en la lengua meta compartiendo su saber para la solución de situaciones socio culturales complejas. Finalmente se explicita como competencias la autonomía en la toma de decisiones profesionales y el reconocimiento de la dimensión social trascendente de la profesión expresado a través del servicio a valores comprometidos con la visión humanista y cristiana propia de la Universidad 2.

En lo que dice relación a las actividades que los profesores practicantes debieran realizar, encontramos aquellas relacionadas con la *utilización de conceptos técnicos del ámbito curricular y disciplinar, reconocimiento de características del contexto, diagnóstico del proceso enseñanza aprendizaje, planificación de unidades y diseño de clases, realización de docencia(especialidad y Consejo de Curso CC y Orientación O), elaboración de informe de práctica y finalmente la aplicación de un proyecto de intervención pedagógica en su trabajo de Orientación.*

**FUENTE: PROFESORA SUPERVISORAS/COORDINADORAS
(ENTREVISTA ESTRUCTURADA)**

Existen dos profesoras supervisoras de práctica profesional de la especialidad (jornadas parciales/dos y seis años de experiencia respectivamente). La coordinación de supervisores está alojada en el Departamento.

Las profesoras señalan que la práctica del noveno semestre es la primera vez que los estudiantes “entran al aula de colegio”, ya que si bien realizan actividades de *micro teaching*, ésta se lleva a cabo dentro de la asignatura de metodología.

La Práctica Profesional tiene como objetivo el que los estudiantes estén a cargo de uno o dos cursos (teniendo contacto con apoderados) realizando clases de inglés y jefatura de curso. La labor que las supervisoras cumplen es detallada como de ayuda a los estudiantes para encontrar colegio y orientación una vez en ellos. También se menciona el guiarlos y apoyarlos “*porque muchos de ellos llegan aquí bastante desesperados*”, presentan variadas dificultades. Las profesoras señalan que ellas deben escucharlos y ayudarlos para que así ellos/as encuentren soluciones a los problemas. Finalmente se explica que su trabajo también tiene relación con consolidar lo que es conocimiento disciplinar (contenidos de la especialidad y/o del área pedagógica/planificar).

Se hace mención al hecho que si bien por asignación de su carga horaria no existe una hora de atención de estudiantes, ellos las pueden encontrar en la universidad si necesitan ayuda. Con respecto a las reuniones que se realizan se indica que éstas son el espacio para ayudar a “subsanan hartos vacíos”. Se señala también que si bien los estudiantes pueden buscar su centro de práctica, los

profesores colaboradores deben tener algunas características mínimas que son exigidas (como años de experiencia).

Las expectativas de las académicas con respecto a la práctica dicen relación con que los futuros profesores se den cuenta si es que eligieron la profesión correcta y que "no se desencanten por el camino". Además mencionan: que los estudiantes se sientan más cómodos y con autoestima más alta, seguros de trabajar y entrar al aula y finalmente que sean reflexivos

La evaluación de este proceso es realizada a través de observación directa de clases aplicando una pauta (tanto el profesor colaborador como el supervisor), además se solicita de los practicantes elaborar un informe.

FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

La Profesora Colaboradora plantea que el objetivo de esta actividad dice relación con que el estudiante ponga en práctica lo que aprendió en la universidad y que aprenda a hacer clases. En cuanto a la relación de la Práctica Profesional con las prácticas progresivas indica que no se encuentra informada ya que es primera vez que participa como colaboradora.

Su rol es visto principalmente como de apoyo a la practicante en cuanto a ideas para llevar cabo las clases y "pasar la materia". En cuanto a la relación con los estudiantes señala que su responsabilidad es enseñar a dominar el curso "para que le hagan caso" y finalmente evaluar el proceso.

Las expectativas tienen como objetivo lograr que la practicante aprenda a hacer clases y manejar a las estudiantes. La evaluación, por su parte se relaciona a la aplicación de la pauta que entrega la universidad, la cual no es conocida en detalle por la colaboradora.

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)

Las unidades de análisis (muestra teórica/replicación literal) son seleccionadas aplicando el criterio de trabajar con el/la estudiante en período de Práctica Profesional con más alto promedio y el/la estudiante con más bajo promedio en sus evaluaciones. Se realiza esta elección para tener una característica académica distintiva entre ambas unidades.

OBJETIVO PRÁCTICA PROFESIONAL

Para esta profesora en formación el objetivo de la Práctica Profesional es adaptarse a un entorno de trabajo, pasar de la teoría a la práctica y tener la experiencia para ser profesores.

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como respuesta a la pregunta que investiga la posible relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, esta profesora señala que en la práctica uno le enseñaron “lo que era práctica”, visitaban museos y analizaban distintos tipos de aprendizaje. Ella considera que recién en el primer semestre del quinto año se encuentran con la realidad, la cual es distinta a la que esperaba ya que su modelo de profesora va más allá de sólo “pasar contenido”.

LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La función o responsabilidad en el proceso de Práctica es comprendido como el hacerse cargo de las horas de inglés de sus tres cursos. Planificar las clases y después cumplir los roles de profesor en la sala “manejar el libro de clase, tratar de mantener bien la sala, hacer la clase”.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas han ido variando, en un primer momento estaban focalizadas en ella y en que su proceso fuera exitoso (pasar el ramo) y en adaptarse, saber qué se sentía y si era capaz de hacerlo bien. Posteriormente su

expectativa se relaciona más con dejar aprendizajes duraderos en sus estudiantes. Quiere aprender lo que le falta y desenvolverse bien ya que reconoce que aún se siente nerviosa al pararse frente a un curso. Menciona que

Quería saber que si yo he sido una estudiante bastante exitosa, he tenido buenas notas a lo largo de todos los años pero no había tenido ningún contacto real con el colegio, entonces decía serviría?, serviría? habré aprendido, porque aprendía las cosas de educación, las cosas de inglés, pero el contacto con los niños es diferente, entonces yo quería hacer eso bien.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El proceso de Práctica es evaluado por la profesora supervisora de la universidad así como por la profesora colaboradora del colegio. Ellas utilizan distintas pautas (la profesora del colegio tiene tres pautas diferentes para evaluar tres momentos diferentes del proceso, inicio, medio y final). Menciona que la pauta de la profesora supervisora es más acuciosa, y que ésta va a evaluarla una vez al semestre. Las pautas evalúan su desempeño en distintos ámbitos. Ella declara conocer las pautas.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Con respecto a las experiencias escolares previas de la futura profesora, se puede indicar que estudió la Educación General Básica en un colegio particular muy pequeño en el que ella considera haber tenido una buena educación. La Enseñanza Media, la estudió en un liceo particular subvencionado de la Florida que tiene como

fortaleza el desarrollo de habilidades deportivas (ella las denomina extra programáticas) por sobre el desarrollo de habilidades cognitivas.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR

Las características han sido construidas en base a aquellas experiencias que vividas en la enseñanza media que presentan un modelo de profesor que realiza clases entretenidas y plantea un trato estricto.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA

La motivación y el manejo del área disciplinar son aspectos claves para hacer que los estudiantes logren comprensión de manera dinámica (entretendida). Resalta además, la importancia de poner atención al aspecto humano de los estudiantes.

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)

OBJETIVO PRÁCTICA PROFESIONAL

Para esta profesora en formación el objetivo de la Práctica Profesional es poner los conocimientos en práctica y aprender cómo enseñar. Así también menciona la importancia de “enfrentarse al curso” para que le ayude a ser una profesora.

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como respuesta a la pregunta que investiga la posible relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, la profesora señala:

Uno iba a ver las clases que uno podía ver, yo iba a ver al profesor de matemáticas o historia, no necesariamente inglés(...) a uno le tiraban el curso que hubiera”.

El objetivo de estas actividades era observar la rutina del aula y las interacciones, la estudiante señala que:

Tiene que ver, pero no nos ayuda, porque nosotros, a lo mejor si nos hicieran hacer una práctica, una observación y hacer una actividad en esa práctica que es la nada misma, a veces eso ocupa cinco minutos, eso ayudaría mucho a que nosotros no llegáramos sin nada (a lo mejor no es sin nada) a la profesional.

Plantea que la relación que existe es inconsciente, ella ha podido darse cuenta ahora que su hermano está estudiando una carrera pedagógica. El haber podido observar la manera en que distintos profesores realizaban su quehacer le sirvió para tener ideas diferentes “de cómo lidiar con problemas en el aula”.

LA FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La función o responsabilidad en el proceso de Práctica es comprendido como las actividades de planificar, realizar el material didáctico, las evaluaciones, crear distintos modos de evaluaciones, estar en el colegio.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas dicen relación con perder el miedo a las estudiantes, se ve muy vulnerable frente al curso (esto ha sido mencionado por la profesora supervisora), ella menciona que fuera de la sala ella es diferente. Reconoce que aún no es capaz de identificar cuándo y cómo hacer que las estudiantes hagan lo que les pide. Ella considera que la percepción de las estudiantes es no verla a ella todavía como la profesora, con la autoridad que tiene la profesora. Aunque reconoce que quizá si tienen las atribuciones para realizarlo “es como que todavía no tengo la fuerza para hacerlo”.

En lo relativo a la especialidad considera que la práctica le dará opciones de aprender más ya que debe prepararse para ser capaz de responder a preguntas de sus estudiantes. Reconoce que se ha dado cuenta que cuando las estudiantes le preguntan el porqué de alguna respuesta que ella les ha dado ella “no se ha puesto a analizar el porqué, a lo mejor lo pienso pero no sé cómo explicarlo a ellas

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

El proceso de Práctica es evaluado por la profesora supervisora de la universidad quien va una vez al semestre a visitar una clase completa que esté realizando la profesora en práctica, ella además revisa su diseño de clases. La profesora colaboradora la evalúa en tres momentos del proceso, inicio, medio y final. En el primer momento evalúa sus fortalezas e identifica sus debilidades; en la segunda instancia se focaliza en ver si ha mejorado sus debilidades y en la tercera oportunidad evalúa si sus fortalezas se mantienen y si sus debilidades han sido mejoradas. Señala que no tiene claridad qué aspectos específicos evalúan, pero si declara conocer que el uso del idioma inglés en la sala de clases, el ritmo de la clase y si “les pasa” las cuatro habilidades lingüísticas.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Con respecto a las experiencias escolares previas de la futura profesora, se puede indicar que estudió la mayor parte de su Educación General Básica en colegios (tres de cuatro) municipales y su Enseñanza Media en un liceo técnico profesional subvencionado. Ella considera que la calidad de la educación de los colegios (principalmente el de los municipales) fue pobre. Comenta que la calidad se veía influida por la imposibilidad de los profesores de seguir adelante en “pasar la materia” ya que los estudiantes no avanzaban y los que podían avanzar que eran una minoría se veían perjudicados por la gran mayoría.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR

Las características señaladas dicen relación con profesores didácticos que interactúan con los estudiantes. Que sepan llegar a los estudiantes, que tengan carácter, que se impongan, que tengan el control del curso: que no sean estructurados para enseñar la materia, que puedan utilizar formas variadas de hacerlo.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA

Las características de una buena práctica se basan en ideas tomadas de su práctica observando a su profesora colaboradora. Las clases debiesen ser dinámicas, tener bien asignados los tiempos de las tareas.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989) para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

BITÁCORA

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: IDENTIFICAR

La profesora plantea que las tareas que realiza son múltiples, pero que quiere mencionar en primer lugar la planificación porque considera que es lo más importante que realiza. Reconoce que no sabía planificar al inicio del proceso de práctica y que paulatinamente (después de estas tres primeras semanas) ha aprendido:

Poco a poco uno va como agarrando el *training*, además me di cuenta que uno no puede hacer las clases si haberlas planificado.

La practicante logra darse cuenta que al planificar es más fácil avanzar y que en su vida diaria ella siempre ha planificado, señala:

A lo mejor nunca fui de planificaciones estructuradas, pero me di cuenta que toda mi vida había sido muy buena para planificarlo todo.

Otra tarea/actividad identificada es trabajar con el libro de clases, entendida como: completarlo (contenidos), poner notas, anotaciones, fechas de pruebas.

Se refiere a “pasar y repasar” contenidos como una de las tareas “más entre obvias e importantes” que ella realiza. El hecho de “hacerse cargo de la sala de clases” de tres cursos con 45 estudiantes cada uno. La profesora señala:

Soy yo quien **pasa los contenidos**, yo quien **les enseña la materia nueva**, soy yo quien **les repasa la materia antigua**, soy **yo quien tiene que hacer la transferencia entre lo que ellos** conocían a lo que ellos van a conocer, soy yo la que les debe dar los ejercicios, yo elijo que utilizar del libro y que no, yo fabrico el material de trabajo, guías, material didáctico, todo, yo hago todo eso, los cursos son míos.

Menciona que “captar la atención” es otra de las tareas/actividades que realiza. La define como distinto de motivar, lo desarrolla de la siguiente forma:

Es llegar y tener cierto tono de voz...además de postura, la actitud, el volumen de la voz y el vocabulario que uno emplea también.

Para fundamentar la razón del porque ella ha aludido al captar la atención como una actividad o tarea muy importante, la profesora menciona que a ella durante su proceso de formación se le habló de los estímulos positivos y negativos, en referencia a lo cual ella comenta:

Pero yo traté con los estímulos positivos y no logré nada y tuve que ir a los estímulos negativos con ciertos cursos, con un curso en particular. Entonces ya era el hecho de pararte adelante y decir que si no se quedan callados anotación, si no se quedan callados interrogación adelante... todo ese tipo de cosas.

El hecho de captar la atención de los estudiantes en las clases, es significativo para la profesora en práctica, quien plantea que hay que buscar diversas maneras de llevarlo a cabo. Señala que la presencia de la profesora colaboradora en la sala, cuando ella está realizando la clase, “la limita” ya que existe una estructura o forma de llevar a cabo los procesos, en el colegio, que

difiere de lo que la practicante quisiera realizar. Esto no sólo dice relación con cómo hacer las actividades del aula (nivel de ruido, organización de los estudiantes en la sala de clases) sino también con el qué enseñar (desarrollar) en los estudiantes.

Tenemos que trabajar con el libro y el libro tiene que estar pasado, **yo ahora estoy pasando el libro**, pero a la vez igual estoy tratando de hacer otras cosas, estoy tratando porque o si no, **no puede ser así, no me gusta**.

Indica que cuando está acompañada de la profesora colaboradora debe utilizar sólo ciertos recursos o estrategias didácticas, en cambio cuando está sola con los estudiantes posee la libertad de utilizar diversas estrategias, ella lo grafica diciendo:

Soy de otra manera, no sé cómo decirlo, pero yo soy capaz de pararme arriba de la silla para que me tomen atención o tirarles un chiste y es más fácil captarlos.

Con respecto al texto de estudio menciona que:

Por ejemplo en el libro sale que tipo de *warm up* hacer y los *warm ups* son lo más fome que hay, pero fome; entonces yo los intenté usar una vez y estaban todos mis estudiantes aburridos, no sirve, no sirve para captarlos, no sirve para que se motiven con el tema, no sirve para nada, al final terminé usando yo mis cosas.

La profesora menciona que ella aprendió a conocer a sus estudiantes y eso le sirvió para poder realizar clases alineadas con los intereses de los estudiantes.

Ella señala:

Yo los aprendía a conocer y sé, por ejemplo: que en uno de los cursos son todos muy interesados en la música, entonces, por ese lado empecé a tirar cosas a tirar las preguntas y así aprovecho de irlos conociendo más y ellos respondiéndome cosas que les interesan, pueden tratar de hablar inglés, o sea, si yo les digo háblenme de un grupo que les gusta, van a tratar porque todos van a querer hacerlo...que no esté relacionado con el libro.

Otra tarea/actividad que señala y que ella se ha propuesto es la de “entregar valores” (menciona como ejemplo: amistad, trabajo en equipo). Indica que desde su punto de vista el rol de un profesor no es sólo “entregar contenidos” sino formar personas. El “corregir” vocabulario en español evitando que los estudiantes no usen garabatos en la sala de clases, corregir la presentación personal, aspecto que es importante en el colegio en el que desarrolla su práctica son mencionados como otras tareas realizadas. La profesora indica que se crió con estos valores ya que ella estudió en el mismo colegio en el que está realizando su práctica: “me crié con estos valores”.

Ella señala que su tarea es educar y educar está presente en todo (de manera implícita). La profesora define educar como:

Educar es lograr aprendizajes, lograr aprendizajes es lograr algún tipo de cambios, que se les inserte algo a ellos (los estudiantes) que no tenían.

El proceso de educar se relaciona a los contenidos y a lo valórico y demanda que el profesor cumpla con varios roles a la vez:

En las dos cosas, de hecho para mí es importante porque muchas veces el profesor supe muchas carencias, el profesor es psicólogo, el profesor es orientador, el profesor es papá, el profesor es todo, sobre todo si hemos trabajado con niños más chicos.

El realizar la práctica en un colegio grande lleva consigo el interactuar con una gran cantidad de personas entre las que la profesora destaca a sus estudiantes, la profesora colaboradora, con el profesor guía de orientación, con los profesores de inglés del departamento, con profesores de otras asignaturas, con el Rector del Liceo (que conoce de cuando era inspector general y ella estudiante en el mismo colegio). En menor grado señala interactuar con la Jefe de UTP, con la inspectora general y el grupo de inspectores. También con secretarías y bibliotecaria: además del personal paradocente.

El colegio es particular subvencionado localizado en una de las comunas más grandes de Santiago, Tiene aproximadamente 2000 estudiantes de estrato económico medio alto en la EGB y medio en la EM, la profesora lo define como “popoloso y popular”. Los cursos asignados han descritos por los profesores colaboradores como desordenados y conflictivos. Ella considera que son “gritones y que no obedecen órdenes. Al describir su relación con los cursos indica que es buena, pero que en la asignatura “les va mal igual”.

La profesora realiza una descripción de estrategias desarrolladas en base a conversaciones con colegas y a observaciones a los estudiantes que le han permitido trabajar con el curso de manera más adecuada. El hecho de implementar

actividades breves que son revisadas tan pronto el tiempo asignado ha finalizado, ordena el trabajo.

Yo me he fijado, eso lo comentaba con un compañero ayer, él me decía que cuando él pasaba materia, nadie lo tomaba en cuenta, pero cuando él los hacía trabajar por puntos o por algo (recompensa), lo tomaban en cuenta. A mí me pasa lo contrario, sobre todo con ese curso, como que igual quisieran ahora, yo les enseño, les estoy pasando materia y están todos callados, están todos pendientes, cosa que antes no pasaba. Yo tomé la determinación de: yo hago una actividad chiquitita y la reviso al tiro, otra, no los puedo dejar solos en ningún momento.

Uno de los cursos es descrito minuciosamente por la profesora, está conformado por miembros de tribus urbanas que conforman pequeños grupos dentro del curso. Resulta interesante la etiqueta o clasificación que le da a este curso de sólo 36 estudiantes, la profesora señala que los considera “flaites”, la mayoría *reggetoneros* y un grupo de seis que son fanáticos del animé. Relata que entre los miembros del curso existe una relación bastante poco fluida.

La profesora tiene una diferencia de opiniones con su supervisora en lo que dice relación a los conocimientos construidos. Podemos ver que en el relato de la clase en la que fue evaluada, la actividad que ella había diseñado tuvo algunos contratiempos por la participación algo descontrolada de los estudiantes en un juego. La supervisora sugirió a la practicante que para poder “manejar el curso” ella tiene que “ser más pesada”. Frente a dicha sugerencia reforzada por la profesora colaboradora, la practicante señala que ella no desea comportarse de esa manera con niños pequeños y considera que sabe “manejarlos” de otra forma. Señala que

no quiere ser del tipo de profesora que llena el libro de anotaciones o llama cada al apoderado cada vez que hay un problema con los estudiantes.

La profesora del colegio también me lo dice: tenís que ponerte más pesada y esas cosas. Yo creo que sé manejarlos pero de otra manera, yo creo que a lo mejor soy muy idealista pero conversando o tomándolos por otro lado puedo lograr más que gritoneándolos o anotándolos o llamando al apoderado.

Desarrolla el planteamiento que los estudiantes pueden aprender de distintas formas y el hecho que ellos hablen durante las clases no significa necesariamente que no están poniendo atención. Menciona que le colegio tiene ciertos límites en lo que se relaciona al nivel de ruido y que ella no puede cambiar esto.

Plantea que ha aprendido a utilizar el libro de clases. También que ha logrado pasar de la teoría a la práctica en lo que se relaciona a la planificación ya que ha podido aplicar conocimiento aprendido en la universidad.

Yo tuve psicopedagogía del aprendizaje, acá (la universidad) y lo odié, pero aprendí que los niños de 10 a 12 años tienen cierta manera de aprender, tienen ciertos cambios físicos que los hacen no tomar atención de cierta manera y son cosas que he ido aplicando, entonces he ido pasando de la teoría a la práctica.

Ha desarrollado la habilidad de tolerar, ser más empática con sus estudiantes, ha desarrollado la paciencia, a es capaz de aceptar críticas de la profesora colaboradora y a aplicarlas en su quehacer.

Ha desarrollado la capacidad de trabajar realmente en equipo con sus colegas y a relacionarse con ellos en el ámbito profesional y conversar temáticas relativas al quehacer docente.

Resalta el hecho de que ha logrado identificarse con su profesión, a tener gusto por lo que hace profesionalmente:

Yo dentro del colegio me siento como profesora, a lo mejor no sólo me siento como profesora, siento que me gusta sentirme como profesora, me siento responsable de lo que le pasa a los alumnos, si ellos aprenden o no aprenden, o si ellos están bien o están mal.

Socializar e integrarse a las actividades del colegio, participando activamente en distintas instancias del aniversario por ejemplo.

Para finalizar este punto la profesora menciona que considera que su evaluación (calificación) le molestó y entristeció, pero después de analizarlo llegó a la conclusión que este proceso en realidad le pide que se desempeñe como profesora pero es evaluada como estudiante: “la nota no me ve como profe, me ve como alumna”.

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth(1989), el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

La profesora señala que quisiera agregar como tarea a las ya mencionadas con anterioridad el hecho de apoyar a los estudiantes que están con problemas de rendimiento.

Yo creo que en este momento estoy haciendo más las tareas de una especie de psicopedagoga que de otra cosa.

Cuando se le consulta a la profesora la razón que la lleva a realizar esta tarea/actividad que no es parte de las tareas que son evaluadas por la pauta creada por la universidad, ella nos dice que son “cosas” que se van dando fruto de la convivencia diaria con los estudiantes.

Uno va directamente a la persona más que al alumno, entonces si uno ve que esa persona que uno está viendo todo el año, está mal, uno va a ir a preguntar a ver si se puede hacer algo.

Al profundizar con respecto a la tarea que ella identificó como “pasar y repasar los contenidos” y “transferencia”. Ella plantea que para poder realizar aquello se produce una mezcla entre lo que le ha entregado la universidad (psicología y ramos de educación) y la experiencia. El haber observado clases le permitió saber cómo trabajar (ES DECIR, SE MODELÓ DE ACUERDO A LO QUE OBSERVÓ) y para la selección de contenidos utiliza dos fuentes, la planificación anual que posee el colegio y por el texto que se utiliza. Estos dos elementos le

sirven de guía. Señala que el proceso de ir de la teoría a observación y a la práctica se hace individualmente, nadie puede enseñarlo.

La profesora menciona lo importante de captar la atención y de motivar a los estudiantes para lo cual es necesario conocerlos, darse el tiempo para ello.

No todas las personas aprenden de la misma manera y al final todo esto de pasar contenidos y todo va a ser por un solo motivo... y es lograr el aprendizaje en ellos y si uno lo conoce no puede llegar y entregarles todos los contenidos de cierta manera a un curso y a 45 personas del curso de la misma manera, todos los alumnos aprenden diferente.

Esta comprensión ha sido lograda a través de la observación de la práctica del primer semestre, en la que ella no tenía el rol de profesora, pudo monitorear de mejor manera los distintos procesos de los estudiantes para aprender.

El planteamiento que señala que un profesor no sólo enseña contenidos sino que forma personas ha sido construido de manera personal, que viene de su experiencia y de su proyección.

No podría decir la universidad me enseñó, creo que es algo netamente personal, desde el punto de vista de alumna que fui en el colegio, del tipo de alumna que fui en la universidad y el tipo de persona que quiero ser yo en la vida, entonces el tipo de persona que quiero ser yo en la vida es alguien que deje algo sobre todo si uno está estudiando pedagogía.

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación

contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR/EVALUAR

La profesora en práctica señala que no existe una guía en lo que dice relación a como pasar de la teoría de la universidad a la práctica en el colegio. Nadie le dice cómo desarrollar ciertas actividades. Señala que se intuye que se debe hacer más que sólo transmitir conocimiento, pero cuando llega la hora de presentarse en el colegio se debe saber qué hacer.

Lo he conversado con mis compañeros, pero la mayoría de nosotros sabe que hay algo más que transmitir conocimiento. Hay algo más...es como que uno fuera sacando la conclusión por instinto.

Indica que este proceso de aprendizaje lo ha ido desarrollando sola, ya que no parece haber una guía, ni en el colegio ni en la universidad que le indique formas de actuar. Es su propia teoría puesta en práctica el hecho de preocuparse por los estudiantes. Este hecho la lleva a preguntarse qué ocurre si esta preocupación por los estudiantes que ella posee (“inherente a ella”) no es compartida por otros profesores en práctica. Su modelo de profesor, se relaciona con “ahondar en las personas”, su crítica se focaliza en que esto no es compartido por todos sus compañeros, ya que no “les nace”.

Señala que no existe ninguna asignatura que los lleve a pensar en este aspecto de poner atención en los estudiantes para algo más que no sea enseñar

contenidos. Indica que tanto en la formación del ámbito pedagógico, así como en la especialidad están compuestos por componentes teóricos, sin embargo “nunca nadie nos ha dicho, no hay nada teórico que nos diga cómo hacerlo”.

Existe un cuestionamiento en lo que dice relación al hecho de estar al final de su proceso de formación inicial y considerar que “hay muchas cosas que va a quedar con debilidades”. Esto se complejiza al pensar que ella es una de las mejores estudiantes de su generación (con muy buenas calificaciones) lo cual la lleva a analizar qué está ocurriendo con sus compañeros.

Existe un aspecto que desarrolla en profundidad en relación a la planificación y al hecho que si bien hubo nociones de cómo realizarla en la asignatura de didáctica, éste conocimiento no incluída lo que a través del proceso de práctica reconoce como vital: el incorporar variables tan importantes como el tipo de estudiante con el que se trabaja. Lo que resulta crucial de este análisis es que según la profesora practicante:

Eso tampoco nadie nos enseñó, ni antes de la práctica, ni durante, ni después, es uno de los que se va dando cuenta de esas cosas.

Sin embargo, señala la profesora, las planificaciones/diseños son evaluados y se debe entregar un informe, pero no existe instancia que les permita solicitar ayuda de profesora colaboradora o supervisora para recibir retroalimentación.

A nosotros después se nos evalúa si las planificaciones que hicimos para el colegio

estuvieron bien, nosotros tenemos que entregar un informe, pero durante no, y qué pasa si entre medio...quizá yo podría ir donde mi profesora y decirle ¿cómo voy?, pero no hay ninguna instancia en que ellos me digan: a ver ¿cómo va? Por si uno está errado y va a seguir todo el semestre.

Menciona además que considera que la práctica del noveno semestre debiera nutrir la práctica profesional en cuanto a proveer experiencias que apoyen el trabajo que deben efectuar. Realiza un análisis crítico al proceso de supervisión de la práctica, en particular al hecho que existen dos supervisoras que deben visitar los cursos, pero que debido al número de practicantes por semestre generalmente sólo pueden asistir a una sesión (en ocasiones ni siquiera completa).

Al evaluar y reflexionar sobre los conocimientos construidos, la profesora señala que la práctica (como ramo, asignatura) no es mucho lo que aporta y ejemplifica: que aprendió los aspectos teóricos de la planificación antes, lo aplicó en la práctica sin apoyo de nadie, por lo tanto, “no hubo nada en la universidad que me ayudara a aprender eso”.

La experiencia del colegio le ha enseñado que por más que planifique, puede que ese plan no se logre en su totalidad ya que hay factores externos que intervienen. Desde esa perspectiva valora el proceso de práctica ya que le ha permitido conocer “cómo manejar un grupo” e integrar conocimientos construidos en la universidad. El hecho que un diseño no funcione en ocasiones se puede relacionar a que la profesora “no está motivando” de manera adecuada, por lo tanto el comportamiento del curso es más una consecuencia de algo no realizado adecuadamente que la causa de un proceso de enseñanza aprendizaje inadecuado. Estos conocimientos son fruto de la reflexión en solitario de la profesora, quien

señala que se hace necesario un espacio de reflexión durante la práctica en conjunto con sus compañeros.

Con respecto a las personas que han participado en su proceso de construcción de conocimiento, nos plantea que la profesora colaboradora estuvo en el comienzo el proceso, sin embargo, “no la vio más” ya que era profesora jefe de un curato medio y estaba muy ocupada. Surge si el apoyo del profesor jefe de otro de sus cursos. Este profesor es egresado de la misma universidad que la profesora y ese encuentra en su primer año de ejercicio, con él comparte experiencias y consulta frente a dudas relacionadas con procedimientos del colegio.

Los conocimientos construidos durante la práctica mencionados por la profesora son: la paciencia, el cómo planificar integrando conocimientos y finalmente el identificarme con la carrera, el sentirme profesora de inglés y el cómo esto ha impactado su vida “me volví puntual, casi no fumo”. Finaliza planteando que considera que no entiende el choque que ocurre entre “la teoría y la práctica”, lo define como muy grande; Señala que no existe un puente, no hay coherencia “no puede haber práctica sin la teoría y viceversa”.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989) para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

BITÁCORA

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: IDENTIFICAR

Esta profesora en formación señala que para ella el concepto tarea/actividad fue comprendido como:

Las labores, las cosas que yo hago dentro o fuera del establecimiento pero para la labor escolar.

Las tareas identificadas son.

1. Revisar pruebas
2. Poner notas al libro
3. Planificar (pruebas, unidad)
4. Hacer clases
5. Preparar material didáctico
6. Evaluar a los estudiantes
7. La última tarea que menciona es asistir a reunión de apoderados.

En colegio donde está realizando su práctica las planificaciones anuales están hechas, entonces señala:

Está todo listo, no hay nada que yo tenga que hacer como pensar tanto yo en qué y cómo lo puedo enseñar.

La profesora colaboradora le entrega el tema (contenido gramatical) y la planificación, en base a lo cual ella realiza el diseño de clase. Menciona que el formato utilizado en el colegio (formato T) ella lo desconoce, por lo tanto lo que lleva a cabo es lo que le enseñaron en la universidad (definido como un cuadrado en el cual no incluye los valores). Señala que ella planifica:

Sólo la materia, cómo la voy a enseñar, qué voy a enseñar, cómo voy a evaluar.

Declara que ve el tema (contenido gramatical), busca actividades que son entretenidas (con el propósito de motivar a las estudiantes) y finalmente asigna tiempos.

El contexto en el que ella realiza su proceso de práctica es un colegio politécnico, subvencionado, confesional católico. El establecimiento recibe estudiantes integradas (“diferencial” señala la profesora) niñas sordo mudas en particular. La profesora tiene estudiantes con discapacidad auditiva en uno de los cursos que le han sido asignados y reconoce no manejar lenguaje de señas lo que parece dificultar su labor al momento de solicitar a las estudiantes con discapacidad

que mantengan el orden de la sala. Sin embargo, señala que estas estudiantes son más estudiosas que otras que no tienen discapacidad auditiva.

Uno de los dos cursos asignados a la profesora, un tercero medio, es descrito como aquel en el que se genera un ambiente difícil para trabajar esto se debería a la conformación de sub grupos los que de manera intercalada producen interferencia en la clase. En lo que dice relación con el rendimiento se clasifica como precario, pero no malo y su comportamiento “en general” es catalogado como bueno. El otro curso está fuertemente influenciado por un grupo de siete adolescentes que es liderado por una sola estudiante y que interfiere con el normal desarrollo de las clases. La profesora señala que en la medida que este grupo esté en silencio, es posible realizar la clase.

La profesora en práctica indica que interactúa con los integrantes no docentes del colegio como por ejemplo: portero, auxiliares. Con la profesora colaboradora, con los profesores del colegio que ella nombra como “mis profesores” (fue estudiante de este establecimiento durante su EM), jefe de UTP, secretaria de la UTP, con otros/as practicantes de otras universidades, con las estudiantes. Cabe destacar que señala que no interactúa mucho con su profesora supervisora y que es evaluada una vez al semestre-

Con mi profesora supervisora no interactúo mucho, tenemos reuniones semana por medio, hablamos...generalmente ella habla en general las mismas cosas, nos van a ver a todos una vez al semestre.

Este hecho genera problemas en evaluar qué es lo que se ha logrado realmente en términos de saber hacer. Señala un episodio en el que por problemas de “control de clases su evaluación fue más baja que la obtenida cuando, de acuerdo a lo mencionado por ella, no sabía diseñar una clase realmente, en cambio en esta última visita de la supervisora los problemas que tuvo se debieron principalmente al comportamiento deficiente de las estudiantes y no a fallas técnicas cometidas por ella.

Con respecto a los conocimientos construidos, la profesora señala que ella ha aprendido que “la experiencia hace al maestro”. Declara que compañeras de niveles superiores le habían sugerido tomar una actitud seria y dura con las estudiantes desde el comienzo para poder así controlar al curso. Este consejo no parecía acomodarse a lo que ella considera ser parte de su forma de actuar, sin embargo, en uno de los curso el tomar una actitud distante fue la estrategia que funcionó. En cambio en el otro curso, la actitud a utilizar fue diferente y la profesora debió ser capaz de analizar el contexto y tomar decisiones distintas para lograr llevar a cabo su tarea.

Ellas me han enseñado a ser dura, a retarlas a castigarlas, a esas cosas, pero en el otro curso, en el tercero XXX donde el grupo de las siete alumnas maneja al curso yo no soy pesada.

Ellas han ido formando, más que yo irlas formando a ellas, a la vez ellas me forman

a mí como profesora.

De la profesora colaboradora ha aprendido a hablar más fuerte y a utilizar ciertas técnicas de manejo de ciertas situaciones que se presentan en el curso. La profesora señala:

Me ha enseñado a hablar más fuerte , como a castigar a las niñas sin la necesidad de anotarlas, de echarlas para afuera, así como con un solo reto o antes o cuando empiece la clase cerrar la puerta y la que llegue atrasada, se saluda, se sienta, se abre la puerta y uno así como delante del grupo, así no es avergonzarla sino que marcar la diferencia de las que llegaron antes y las que llegaron después, entonces de a poco, ya cuando voy a la sala, están todas esperándome afuera dela sala.

Plantea que el proceso de planificar se le ha hecho más fácil, es capaz de modificar actividades con el apoyo de sus colegas. Cuando se refiere a ellos señala que ha sido difícil trabajar con ellos en lo que dice relación con que muchos fueron sus profesores. Ella estudió su EM en este colegio.

En lo que dice relación a planificar en el sub sector, el preparar las clases ha implicado adquirir más léxico y recordar con mayor velocidad vocabulario pasivo que con la práctica de enseñar las clases ha mejorado.

Finalmente menciona que ha sido complejo el realizar su práctica en el liceo donde estudió su EM y en el cual ha realizado actividades de observaciones anteriormente ya que existe una barrera difícil de evitar.

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth(1989), el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

La profesora señala que no tiene más tareas que agregar. Menciona que debido a que tuvo que realizar un reemplazo de la profesora (en un día determinado desde las 8 a.m. hasta las 16 p.m.) ha podido reflexionar y darse cuenta que la vez que ella señaló la tarea de planificar, no tenía realmente claro a qué se refería:

Por ejemplo el planificar a lo mejor lo hago de manera muy simple, o como no soy profesora titular no tengo ese peso en mí, aunque me lo dan porque y planifico y muchas veces yo no me doy cuenta... planifico la misma materia del mismo modo todo, pero en el momento de llevarlo a cabo no lo realizo igual, exactamente que la planificación porque los curso son distintos.

Cabe mencionar que la profesora utiliza el concepto de planificación para lo que es denominado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) diseño de clases. Con la experiencia anteriormente mencionada, la profesora reconoce la importancia de conocer a los estudiantes que conforman los cursos para poder de esta forma diseñar clases adecuadas a las necesidades y conocimientos previos que estos estudiantes tienen.

Porque al yo no conocerlos, no sabía cómo explicar la materia y aunque trate de hacerlo de la misma forma me salieron clases totalmente distintas.

La profesora plantea que a raíz de esta experiencia ella ha logrado darse cuenta de la importancia y de la complejidad del proceso de diseñar.

Tenía que relacionar muchas tareas, que no era sólo planificar en el papelito.

Para poder diseñar la clase, la profesora practicante debe solicitar al inicio de cada nueva unidad a la profesora colaboradora le entregue la información de que se tratará dicha unidad. Esta información es entregada como sistema, generalmente sintáctico; por ejemplo: presente simple. Basado en aquello la practicante de debe planificar y diseñar para, como señala “pasar la materia”. Al solicitarle que defina en profundidad a qué se refiere con ese término ella menciona que es explicar el contenido sintáctico utilizando el enfoque gramatical ya que la guía que es entregada por la profesora colaboradora tiene como foco central lo siguiente:

El *grammar focus*, como lo esencial de la guía, porque la guía trae ejercicios, ejercicios, ejercicios, pero llega un momento en que los ejercicios están muy complicados y uno tiene que explicar como un repaso las fórmulas.

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR/EVALUAR

Al reflexionar sobre el proceso de planificación (diseño) de la clase nos indica que aunque en el papel se plantee como si fuese similar para dos cursos en la realidad no lo es y que ella no lo realiza de igual forma. Sin embargo, “no lo tiene consciente, lo realiza en el acto”. Menciona que existen diversas variables que interfieren como por ejemplo la participación y disposición de las estudiantes, la tranquilidad de la profesora lo que se refleja en la manera en la que se explica lo que se está enseñando:

“Mi tranquilidad de confiar en uno, porque cuando uno está insegura, dice por acá, dice por aquí, no sabe cómo explicar bien la idea y por eso uno redonda y va diciendo lo mismo y eso hace que las alumnas a lo mejor no entiendan. También si uno tiene claro lo que va a decir las alumnas entienden al tiro”

La profesora valora la importancia de conocer a los estudiantes, se sabe acerca de sus personalidades, de sus formas de comportarse, el conocer cuánto saben, de esta manera se posibilita el generar estrategias para integrarlas a las actividades de la clase. Señala que este aprendizaje lo ha realizado en gran parte a través de la reflexión y conversación con sus compañeros, no ha existido ni guía ni apoyo de la profesora colaboradora ni de la supervisora de la universidad.

La profesora plantea la importancia de ser capaz de darse cuenta de los problemas y buscar soluciones e intentar ponerlas en práctica, entonces se produce aprendizaje. Menciona además, que existen compañeros/as que no planifican y que desde su opinión eso significa que no ha habido una anticipación pensada en lo que el estudiante puede no saber, para ella como profesora prepararse para darle ejemplo que puedan ayudarlo a comprender.

Considera que su proceso de práctica ha sido bueno a pesar que su profesora colaboradora ha sido dura con ella y “la tiró a los leones”, le exigió demasiado y “no le puso muy buenas notas”. Sin embargo lo anterior, ella se considera una buena profesora que ha sido capaz de trabajar en contextos difíciles con alta delegación de responsabilidades.

Los conocimientos construidos “fueron difíciles y súper autónomos” ya que no existía alguien que le brindara apoyo (herramientas):

Se supone que las herramientas las tenía que buscar yo solita. A mí me decían por ejemplo, ya tiene que pasar tal materia, y yo ¿a quién le preguntaba?, a nadie ¿cómo lo hacía yo? de la forma que quisiera yo.

Existe un reconocimiento a la participación de las estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento, ya que eran ellas las que retroalimentaban sus decisiones puestas en práctica a través de los desempeños en la sala de clases.

El colegio en el que realiza su proceso de práctica profesional fue su liceo en la enseñanza media, lo cual le otorgó mucha libertad en lo relativo a aspectos procedimentales, sin embargo, la hacían tener una responsabilidad total en decisiones que ella tomaba.

Los conocimientos que reconoce haber construido son: confianza en sí misma y la toma de conciencia del valor que tiene el transmitir esta confianza a las estudiantes con las que trabaja y de darse cuenta que debe seguir adelante: “después de la primera clase yo dije, ya tengo que ser fuerte o aquí muero... y lo superé”. La responsabilidad de dirigir el proceso de aprendizaje de grupos de personas y finalmente la paciencia. Todo esto logrado a través de la experiencia que paulatinamente me permitió manejar diversas variables.

CASO 3: TABLA DE VACIADO - ANÁLISIS DOCUMENTAL: PROGRAMAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Objetivo General	Objetivos Específicos
<p>Desempeñar el rol de profesor o profesora de inglés, en niveles de la enseñanza básica y media, poniendo en práctica conceptualizaciones teóricas y prácticas referidas al “nuevo perfil profesional del docente en una sociedad del conocimiento”, teniendo como base los estándares de desempeño para la formación inicial docente.</p>	<p>PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. 2. Conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. 3. Dominar la didáctica de la disciplina que enseña. 4. Organizar los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. 5. Utilizar estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional, que les permita a todos los alumnos demostrar lo aprendido. <p>CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. 2. Manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. 3. Establecer y mantener normas consistentes de convivencia en el aula. 4. Establecer un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y recursos en función de los aprendizajes. <p>ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicar en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. 2. Aplicar estrategias de enseñanza, desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

3. Tratar los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual de modo que sean comprensibles para los estudiantes.
4. Optimizar el tiempo disponible para la enseñanza.
5. Promover el desarrollo del pensamiento.
6. Evaluar y monitorear el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos, por parte de los estudiantes.

PROFESIONALISMO DOCENTE

1. Reflexionar sistemáticamente sobre su práctica.
2. Construir relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
3. Asumir responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
4. Propiciar relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
5. Manejar información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

ACTIVIDADES
Objetivos Específicos

Fijan horarios de atención con los profesores supervisores.

1. Presentan tópico de enseñanza-aprendizaje a los supervisores con a lo menos cuatro días de antelación e intercambian experiencias.
2. Planifican utilizando los documentos : Marco Curricular EM-EB, programas d estudio MINEDUC, si corresponde, formatos de planificación vigentes en los centros de práctica, MBE, textos de estudio utilizados en los cursos asignados , textos de metodología sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y evaluación de procesos y resultados.
3. Realizan clases innovadoras haciendo uso de variadas estrategias didácticas y tecnología.
4. Reflexionan sobre su práctica, autoevaluándose, e intercambian opiniones con su profesor o profesora colaboradora.
5. Asisten puntualmente a las clases, teniendo que estar en el plantel educacional, con a lo menos 10 minutos de anticipación, para preparación y revisión de recursos didácticos a usar en la sala de clases.
6. Llevar control de las clases observadas por sus supervisores asignados, así como la retroalimentación de ambos agentes evaluadores.
7. Asistir a los talleres integrados con la participación de la coordinadora y supervisores.
8. (Elaboración informe de práctica).

Créditos	Descripción
20	<p>La práctica profesional se visualiza como el eje que articula las actividades curriculares permitiendo una aproximación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional (Ávalos, 2004). Esta actividad constituye un proceso complejo y crucial para los futuros docentes en su rol profesional, es una instancia de reflexión y análisis, usualmente percibida como el momento de prueba. Según lo expresado, los practicantes realizarán su práctica docente basados en las dimensiones y componentes del conocimiento profesional, es decir, los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, el saber académico, teorías implícitas y, los usos prácticos, creencias y principios de la actuación y las experiencias continuas en el aula, (características de los estudiantes, orientaciones metodológicas y pautas de evaluación).</p> <p>Estos aspectos del conocimiento profesional permitirán a los estudiantes en práctica visualizar la escuela como una institución estructurada en múltiples funciones asociadas al proyecto educativo, con miras hacia la calidad en la gestión educativa y gestión didáctica, en pro de logros de aprendizajes (Marco para la Buena Enseñanza).</p>

CASO 3: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COORDINADORA/SUPERVISORA.

Prof. M S

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRACTICA PROFESIONAL EN LA U XXXX EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN INGLÉS?

Primero debo hacer un preámbulo y decir que desde abril yo estoy a cargo de este cargo y cambia mi visión notablemente como yo he venido siempre siendo supervisora a lo que es estar dentro coordinando es bastante distinto. Los objetivos de la práctica están relacionados con el Proyecto Siglo XXI en donde se decide trabajar con un sistema de prácticas profesionales progresivas en donde aparecen en primer año, una práctica uno que en otras universidades tiene otro nombre pero aquí se denomina metodología y práctica docente I y luego en el segundo año metodología y práctica docente II y metodología y práctica docente III y así hasta a llegar al nivel 500 donde hacen su práctica profesional.

El objetivo principal diría yo que está relacionado con a ver... la auto reflexión, aprender de las prácticas de una manera totalmente secuenciada de acuerdo al nivel de los alumnos, unir teoría con práctica y desde ahí aprender, desde ahí tomar conciencia, aunque hay veces que no gusta mucho esto de tomar conciencia, pero es desde ahí donde los alumnos adquieren un conocimiento total e indudablemente logro de aprendizajes que se espera. El asunto es una pedagogía hasta cierto punto una pedagogía auto crítica.

INVESTIGADORA: ¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS ANTERIORES A LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

¿Que estén relacionados como vínculo articuladora?

INVESTIGADORA: SI

No como yo desearía, yo creo que esto en el fondo si... cada una de las prácticas tiene su programa, cada una de las personas que están a cargo de estos programas han hecho todo lo posible por tener un vínculo, pero la verdad es que todavía falta y yo creo que es dable que así sea porque son introducciones nuevas que se han venido gestando. Falta todavía.

INVESTIGADORA: Y ESE VÍNCULO QUE HAY, ¿ EN QUÉ SE EXPRESA? ¿CUÁL ES ESA LÍNEA ARTICULADORA QUE SI BIEN LE FALTA, EXISTE?

Esta dada a través de las metodologías y de la descripción de tareas que cada una de estas metodologías tiene, la descripción de actividades, en ese sentido. No sé si puedes hacerme otra pregunta para aclararte más ese aspecto de cómo yo lo veo. Te puedo decir también que esta práctica tiene descripción de cada una de las actividades, no? que era o que estábamos hablando recién, no me las sé de memoria pero cada una de ellas tiene un objetivo y es claro.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON SUS FUNCIONES O RESPONSABILIDADES COMO COORDINADORA/SUPERVISORA DE PRÁCTICA PROFESIONAL?

Hay alrededor de cuatro funciones que yo diría que actualmente están en estudio, ya que de coordinación de docencia he recibido un formato en donde tengo que proponer un estudio de estas funciones y de cómo podría mejorar y en todo caso con respecto a esa pregunta de las funciones puedo decirte que de estas cuatro, la primera está relacionada con... déjame pensar un ratito, la primera dice... y vamos a tener que arreglarlas porque muchas de estas aparecen como actividades en vez de funciones, aparece un taller de inducción que hay que hacer a los estudiantes, pero tu puedes ver que eso puede ser más bien una actividad más bien que una función. También dentro de mis funciones sería fortalecer los lazos que existen entre los agentes que están involucrados en la práctica, como supervisores, profesores guías, como se denominan. Nosotros siempre hemos querido instalar la idea de que estos profesores sean pagados, pero no nos ha resultado hasta acá por el presupuesto de la universidad. Que otra cosa, eh dice que hay que estudiar la contribución que hacen los profesores guías, esa es otra de las funciones, vía entrega de diplomas u otro reconocimiento o estímulo que yo lo veo más como actividad en realidad. Mira en líneas generales yo creo que las buenas intenciones que tenemos nosotros en cuanto a las actividades que aparecen aquí hay que mejorarlas y es la tarea que yo estoy haciendo, proponer no mejorar, conversar desde varios ángulos, desde muchas aristas cómo esta práctica debiera darse. Otra de las funciones también es la propuesta de talleres metodológicos, estos talleres metodológicos serían de actualización para docentes del Instituto y obviamente para

los profesores guías y alumnos. Esa es ya una función que está un poco más clara. Esto es lo que hay, te digo estoy prácticamente nueva en esto y lo que habría que hacer es la propuesta que nos pidieron de replantear funciones.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENES DESDE TU ROL CON RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Yo quisiera que funcionara considerando los paradigmas que hoy están poniéndose en marcha como por ejemplo, bueno ya nosotros, incluso se publicó en la página que estamos con un modelo constructivista principalmente, estamos también acercándonos mucho al modelo por competencias y eh, en líneas generales las clases centradas en el alumno, ya, entonces mi propuesta sería hacer todo un estudio, pero de la malla, en donde el eje articulador, como hemos dicho siempre es la práctica, entonces a partir de eso empezar a hacer todas las demás modificaciones, porque fijate que hay una cosa que es muy extraña que nos haya ocurrido, pero como te digo es un pago de novicios, se hace este tipo de prácticas de primero a quinto, algo con lo cual estoy muy de acuerdo, pero lamentablemente no nos dimos cuenta tal vez qué significaba hacer esta práctica, así desglosada en cuatro, cinco partes, y significa muchas cosas. Significa en primer lugar haber puesto atención al horario, los alumnos tienen que entrar, tienen que salir, van a las escuelas, entonces ahí se produce una serie de problemas, mejoraría eso, la veo yo como un eje articulador pero que tiene un buen espacio.

La profesional (práctica) la veo como siempre la hemos visto como una especie de internado.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL?

Bueno, en primer lugar, no todos los colaboradores evalúan, pero evalúan los colaboradores, denominados profesores guías hasta hace poco, hay un porcentaje que ellos tienen en este momento, siempre es como 40% o 60%, algo así y también evalúan los profesores supervisores de la universidad en una escala de 1 a 100% que es la que rige acá, a través de pautas de evaluación que lamentablemente no han sido muy consensuadas en todos los niveles, eso también habría que verlo, mejorarlo o incluir... fijate que lo que yo veo que estas prácticas, pero no nos pasa a nosotros, yo he estado leyendo y pasa en todas la universidades están muy parceladas, están como aisladas y eso no debiera ser, porque si nosotros miramos los estándares de buena calidad, ya sea del Marco de la Buena Enseñanza o de otros que vengan, las actividades no son tendientes a eso porque quedan de lado algunos criterios del Marco porque no han sido considerados.

INVESTIGADORA. CUANDO DICE QUE ESTAN AISLADAS, ¿ESTÁN AISLADAS DE LOS INSTRUMENTOS?

No de la articulación entre ellas, pese a que hablábamos antes que tienen un programa.

INVESTIGADORA: ADEMÁS DE LO QUE YA MENCIONÉ, ¿HAY OTROS INSTRUMENTOS U OTRAS INSTANCIAS PARA EVALUAR LA PRÁCTICA?

Informe, son dos informes semestrales, el régimen es anual, entonces yo entiendo que son dos porque las realidades cambian, pero tampoco es tan así en la práctica porque nos pasa que los profesores colaboradores muchas veces no quieren cambiar a los practicantes y muchas veces los practicantes tampoco quieren dejar a los profesores colaboradores, entonces, ahí hay otro aspecto que está haciendo un poco de dificultad digamos a la hora de tomar decisiones y de cumplir lo que por años, por lo menos yo te puedo decir que la Chile, si tenía ese planteamiento, de mi época que se hicieran estos cambios de curso para tener la visión de las dos realidades, pero no tenemos en cierta medida el poder como para llevarlo a cabo porque simplemente hay otras variables como la que te decía yo en cierta medida, una puede ser afectiva y la otra también de competencia de los alumnos que les gustan como trabajan muchas veces.

CASO 3: ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESORA COLABORADORA

1. ¿Cuál es el objetivo de la actividad de Práctica Profesional?

Para mí el objetivo de la práctica profesional es que un/a alumno/a sea capaz de poner en práctica todos los conocimientos metodológicos, didácticos y disciplinarios en forma teórica adquiridos en sus años de estudios universitarios y que esto les permita

insertarse con éxito en el mundo laboral, así como también lograr una visión parcial acerca de la labor que desempeñará en el futuro.

2. ¿Considera ud. que existe una relación de la Práctica Profesional con las prácticas anteriores (progresivas/graduadas). ¿Cuál?

Considero que existe cierta relación entre las prácticas progresivas y la profesional, ya que si bien los alumnos/as en su primer proceso de prácticas comienzan a acercarse al mundo laboral y al quehacer en el aula, aún les falta tener mayor participación en este periodo, les falta más proactividad, tener un rol más participativo dentro del aula, que no sólo se limiten a ser meros observadores, por lo que además deben estar bien preparados en la disciplina para apoyar a los alumnos/as más débiles y/o más aventajados.

Los alumnos/as de las prácticas progresivas deberían involucrarse más en el proceso y ser más responsables y puntuales con esta tarea.

3. ¿Cuáles son sus funciones/responsabilidades como profesora Colaboradora?

Como profesora colaboradora mis funciones o responsabilidades son las siguientes:

- Revisar los bosquejos de diseños de clases y entregar sugerencias.(objetivos, actividades, sistema de evaluación)
- Revisar el material a utilizar y entregar sugerencias.(guías, pruebas,)
- Realizar las gestiones para facilitar la infraestructura, recursos tecnológicos y bibliográficos a utilizar.
- Observar atentamente el desarrollo de la clase y estar atenta a entregar las sugerencias pertinentes en pos de una buena clase con objetivos logrados por parte de las educandas.

- Propiciar un clima de trabajo colaborativo y de aprendizaje constructivo.

4. ¿Cuáles son sus expectativas para con la actividad de Práctica Profesional (en relación a ud. y al profesor practicante)?

Mis expectativas son las siguientes:

Que un alumno en práctica sea capaz de proponer nuevas metodologías para entregar un contenido.

Que maneje los tiempos dentro de la clase.

Que sea capaz de despertar el interés de las educandas por el aprendizaje del idioma.

Que sea capaz de preparar el ambiente propicio para la clase.

Que maneje la disciplina dentro del aula.

Que sea proactivo/a y con una actitud positiva para desarrollar un trabajo en equipo.

Que se involucre en todas las actividades que se desarrollan en el colegio (aniversario, consejos de profesores, reuniones de departamento)

Que proponga nuevas formas de evaluar las habilidades que enseña.

5. ¿Cuáles son los procedimientos de evaluación?

Mis procedimientos de evaluación se realizan en primer lugar antes, durante y después de la clase, en un comienzo se evalúa clase a clase, tomando nota de cada uno de los momentos de la clase (inicio, desarrollo y término), de los contenidos propios de la disciplina (manejo de vocabulario, pronunciación entregando la retroalimentación respectiva, y una vez que las áreas más deficitarias van mejorando se evalúa una vez a la semana, para verificar si se han tomado en cuenta las sugerencias entregadas, si hay cambios de conducta por parte del /a alumno/a en práctica.

6. ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

Los criterios de evaluación que habitualmente utilizo son los siguientes:

- a) Desarrollo de la clase: inicio, desarrollo y término.
- b) Recursos utilizados (con instrucciones claras, buen diseño y secuencia de actividades, *flash cards* con mensajes e imágenes claras)
- c) Manejo de la didáctica (Si es claro/a para entregar los contenidos a estudiar)
- d) Manejo de la disciplina
- e) Manejo de temas transversales dentro del aula
- f) Manejo de los tiempos
- g) Entrega de refuerzo positivo a las alumnas dentro del aula
- h) Buena actitud para recibir críticas y aceptar sugerencias.
- i) Capacidad para considerar las sugerencias e incorporarlas en su quehacer pedagógico.
- j) Responsabilidad para entregar planificaciones, guías, pruebas, etc. a tiempo antes de las 24 horas).

- k) Puntualidad
- l) Manejo de vocabulario académico dentro y fuera del aula.
- m) Buen trato con alumnas y comunidad educativa.
- n) Forma de vestir (formal)

CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 1 ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Mi nombre es P C

INVESTIGADORA: ¿DESDE SU MIRADA, ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Para mi puede ser definirse como profesor, saber qué modelo quiero ser, qué tipo de profesor quiero ser, además aprender, porque ya estamos en un contexto real,

aplicar lo que hemos aprendido en la universidad, porque no es lo mismo la teoría a la práctica... tanto vernos como docentes a también definirnos como personas, y cuáles van a ser nuestras tareas, nuestras tareas en el futuro, por ejemplo aprender si es que hemos sido responsables, si es que hemos sido respetuosos, yo creo que esos de los valores para mí son muy importantes. Entonces para mí el objetivo, por ejemplo también: es como me ordeno, que tan responsable voy a ser con esta práctica, quiero que los alumnos aprendan o lo estoy haciendo por la nota. Entonces, yo para mí el objetivo es que los alumnos aprendan.

INVESTIGADORA: USTED ¿VE ALGUNA RELACIÓN ENTRE ESTA PRÁCTICA PROFESIONAL CON PRÁCTICAS ANTERIORES, PORQUE USTED TUVO PRÁCTICAS PROGRESIVAS, ¿CIERTO? ¿VE ALGUNA RELACIÓN, Y SI LA RESPUESTA ES SÍ, ¿CUÁL?

Una relación si, del año pasado, solamente lo el año pasado, bueno aunque fue en par la práctica, tuvimos que planificar clase, realizar la clase, hacer actividades, poner notas, pero fue un proceso más simple, más corto, no es como, ya la práctica profesional en sí.

INVESTIGADORA: USTED ¿SABE CUÁLES SON SUS FUNCIONES SUS RESPONSABILIDADES COMO PROFESORA PRACTICANTE?

¿Mis responsabilidades?, para mi obviamente ser responsable, que los alumnos aprendan... a ver qué más... creo que mi responsabilidad también es aprender,

aprender en ese proceso, saber que si me equivoco tengo que arreglar ese error para poder hacer bien mi trabajo más adelante, porque si bien es cierto estamos en la práctica y he tenido compañeras que me han dicho... pucha tuve este error, tuve este otro, estamos en un proceso, es verdad, pero también tenemos que ser responsables de lo que estamos haciendo no es algo así tan a la ligera esta práctica, porque tenemos cursos, tenemos alumnos, personas que necesitan aprender y que también tenemos que ponerles ciertas notas, entonces también es harta responsabilidad como practicante, yo me tomo esas responsabilidades.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENE USTED DE LA PRÁCTICA, ¿QUÉ ESPERA DE LA PRÁCTICA?

Aprender, aprender tanto de mi profesor supervisor/colaborador, porque es el mismo profesor, así como también los alumnos conocerlos, porque tuve en la primera práctica niños de primero medio, ahora tengo de segundo medio, y puedo ver que son diferentes, que siempre va a ver en un curso los tímidos, los que son más desordenados, los que son muy inteligentes, los que les cuesta mucho, entonces mis expectativas es aprender a cómo yo sobrellevar la enseñanza para que todos aprendan, es difícil, pero estoy tratando de usar ciertas actividades donde los niños se interesen y por interesarse, aprendan.

INVESTIGADORA: ¿USTED SABE CÓMO SON LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA, CÓMO LA EVALÚAN?

En cuanto a responsabilidades parece, en realidad , no no recuerdo, yo los había leído pero no los recuerdo.

INVESTIGADORA: O SEA ¿NO SABE LOS INSTRUMENTOS NI LOS CRITERIOS?

No

INVESTIGADORA: DE ACUERDO A SU ROL COMO PROFESORA PRACTICANTE ¿QUÉ LABORES PUNTUALES DEBE REALIZAR USTED?

Puntales, por ejemplo, planificación de las unidades, planificación de clase, realizar guías, hacer obviamente las clases

INVESTIGADORA: Y EN EL HACER LAS CLASES, ¿QUÉ TAREAS HAY EN CADA CLASE, QUE USTED TENGA QUE HACER?

Por ejemplo las partes de la clase, la motivación, cómo voy a motivar? el desarrollo de las actividades, bueno yo utilizo este libro, del profesor pero también busco mucho en Internet hartas actividades, juegos, trato de trabajar con videos, cosas que a los niños les interese , de diapositivas, cosas así.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO SABE USTED QUÉ LES INTERESAN?

Buena pregunta,... porque a ver, bueno porque en este proceso de práctica y de observación y de preguntarles también a los alumnos, porque yo lo hice, les pregunté: ¿Qué actividades les gustaría que hiciéramos? Ya dibujitos, videos, música, entonces en este proceso de práctica yo les voy consultando, les gusta esto? Saber los intereses y yo ahí basarme para mis clases.

Gracias,

CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 1 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

INVESTIGADORA: ¿DÓNDE ESTUDIÓ SU ENSEÑANZA BÁSICA Y SU ENSEÑANZA MEDIA?

Mi enseñanza básica fue en Tongoy, desde primer básico hasta octavo en la escuela F 174 Y la enseñanza media en el liceo en el Instituto Superior de Comercio en Coquimbo

INVESTIGADORA: AMBOS COLEGIOS SON ¿DE QUÉ TIPO DE DEPENDENCIA?

Son municipales

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LOS DESCRIBIRÍA USTED A LOS COLEGIOS?

Los colegios ¿donde yo estudié?

INVESTIGADORA: SI

Ehmhhh no muy comprometidos, con... por ejemplo en la básica no mucho compromiso con los estudiantes, no fue mucho lo que yo aprendí, si porque... más que profesores eran solamente personas que dictaban algo y eso era todo, no había una relación más allá o sea de confianza, o no se de ser más cercano de preguntar al alumno, ¿cómo te ha ido?, ¿estás bien?, ¿entendiste esto?, ¿qué es o que no entendiste?, no ...

En la media fue algo parecido, además que como era, mmmm... es un liceo técnico, me pasaron más por ejemplo, biología, física, química, yo no tengo idea de eso, porque nunca tuve, solamente los ramos de especialidad, porque yo tengo el título de secretaria ejecutiva, y por ejemplo en el ramo de inglés, que es lo que yo ahora estoy estudiando, veo como que tan distinto era la profesora al modelo que yo estoy tratando de seguir, por ejemplo guías, de explicar en la pizarra y nada más, no había un... no se formaba un contexto era solamente ya por ejemplo el presente simple, el presente simple se hace así, la estructura y listo, y de esto vamos a hacer una prueba la próxima clase, siempre me fue bien en inglés si, desde básica y media, pero no tengo algún recuerdo de algún profesor que yo diga ese profesor me ayudó mucho a aprender no.

INVESTIGADORA: Y ¿CUÁL ES UN MODELO DE UN BUEN PROFESOR, ENTONCES?

Para mí?

INVESTIGADORA: SI

Además de que sepa de su disciplina es conocer de sus estudiantes, no ser amigos pero si interesarse en lo que ellos, en las personalidades de sus alumnos, porque no puedo llegar a hacer una clase y ya y por ejemplo, a mi me gusta un tema ya sea, no sé de historia, y a los niños no les interesa, entonces también es importante conocer a los estudiantes.

INVESTIGADORA: UD RECIÉN DECÍA QUE NO HABÍA TENIDO NINGÚN PROFESOR ... QUE TUVIERA EL MODELO QUE USTED ESTÁ TRATANDO DE SER O DE HACER? ¿CUÁL ES ESE MODELO, EL MISMO QUE MENCIONÓ RECIÉN? USTED COMO PROFESORA.

Yo como profesora quiero saber harto de mi disciplina pero también he visto que es necesario aprender de otras temáticas, de otras disciplinas, porque no solamente en una clase de inglés se hace sólo inglés, por ejemplo yo ahora les estaba pasando la unidad de "**Environmental Issues**", entonces también tengo que hacer una relación con lo que tiene que ver con el medio ambiente, entonces yo quiero aprender por ejemplo de historia, biología. Lo que tenga que ver con mi unidad temática pero también ser más cercana a los alumnos, por ejemplo decirles si

están tristes, ¿por qué estás triste?, o si les cuesta algún contenido:” a ver yo te voy a ayudar”, ser más cercana, que ellos vean que yo estoy ahí para ayudarlos.

INVESTIGADORA: Y ESAS CARACTERÍSTICAS QUE USTED DESCRIBIÓ RECIENTE DE ESTE MODELO ¿CÓMO LLEGO A CONFIAR A PLANTEAR ESAS CARACTERÍSTICAS QUE CONFORMAN ESE MODELO QUE USTED QUIERE SER?

Por seguir un modelo de acá de la universidad y por lectura, porque me he informado también como debe ser un profesor y por mi propio análisis de cómo quiero ser yo, como quiero que me vean los alumnos, quiero que aprendan pero también quiero que sepan que pueden confiar en mí.

INVESTIGADORA: UN PROFESOR TIENE COMO TAREA PRINCIPAL, SI PUDIÉRAMOS DECIR, TEÓRICAMENTE: ENSEÑAR Y PARA ESO HAY QUE TENER BUENAS PRÁCTICAS, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS CONSIDERA USTED QUE DEBIERA TENER UNA BUENA PRÁCTICA? EN EL SENTIDO GENÉRICO NO PRÁCTICA PROFESIONAL COMO EL PROCESO QUE USTED ESTÁ LLEVANDO A CABO, SINO EL QUE: ¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA EN EL ENTENDIDO DE QUE ES UN BUEN QUEHACER DOCENTE?, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBIERA TENER?

Por ejemplo ser comprometido con tu carrera profesional, para mi es lo principal, ser responsable, siempre estar buscando información de otras partes, ya sea de mismos colegas como también de bibliografía, a ver que más...

INVESTIGADORA: SI LO LLEVAMOS POR EJEMPLO... ESO MISMO AL AULA O AL CONTEXTO DEL COLEGIO EN SÍ, ¿ALGUNA OTRA CARACTERÍSTICA DE UNA BUENA PRÁCTICA ADEMÁS DE LO QUE USTED PLANTEÓ RECIÉN

¿Además de conocer a los alumnos?

Saber las normas, como está constituido el liceo, las normas que hay, normas de comportamiento, que se yo, bueno obviamente saber de la disciplina, saber las características de los alumnos, saber las metodologías existentes, pero también saber... ir actualizándose por ejemplo, si nosotros ya tenemos una metodología que aprendimos, no por eso vamos a dejar de lado otras metodologías que están apareciendo que también pueden ser muy útiles.

CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 2 ENTREVISTA ESTRUCTURADA

C C

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Yo creo que es desarrollar todo lo que uno ha adquirido durante todo estos años de universidad, pero no debiera ser así tampoco e un 100%,

INVESTIGADORA : ¿CUÁNDO DICE DESARROLLAR QUÉ QUIERE DECIR?

Aplicar todo lo que nosotros aprendimos en los cuatro o cinco a los de universidad y es difícil porque como todo se enseñó por forma separada yo creo que antes no tuvimos esa oportunidad o no hay esa oportunidad de poder cuadrar todo y ser un poco más coherente con nuestra práctica profesional.

INVESTIGADORA: ¿CUADRAR TODO? PODRÍA EXPLICARLO

En metodología vimos los métodos y uno de define o tiene afinidad con ciertos métodos y en la práctica uno intenta desarrollar esas afinidades y ser competente y entonces desarrollar todas esas habilidades que uno adquirió o no adquirió o adquirió más o menos durante los años de universidad, es tratar de cuadrar todo pero acá(apunta su cabeza) para lograr hacer una buena práctica.

INVESTIGADORA:. ¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LAS PRÁCTICAS PROGRESIVAS?

En eso le voy a ser franca, yo no veo relación, durante las prácticas anteriores a esta no desarrollé lo que yo quería desarrollar, fueron más bien prácticas teóricas,

de análisis de teoría de más bien ver de situarse como estudiante y no como profesor en desarrollo o profesor en formación, ¿por qué? No lo tengo bien claro, bueno una por primero la tarea era observar y después crear un reporte, yo en esa clase no aprendí manejo de clase nada de eso y durante los años posteriores tampoco, más bien aprendía a analizar el sistema educacional tomando mis prácticas en ciertos lugares y en cuarto lo que pudo haber sido una aproximación más cercana a lo que es realmente la práctica profesional, también por problemas de que acá no resultó con primero venían súper poco, al final hicimos como dos clases, dos clases hechas y después tuvimos la oportunidad de ir tres veces al otro colegio y hacer la clase inmediatamente y entonces son fue tampoco productivo, porque no fue una clase tampoco entonces los años anteriores fueron prácticas teóricas porque aprendía a hacer diseños de clase aprendí a analizar el sistema educacional pero no aprendí realmente elementos que me sirvieran posteriormente para realizar la práctica profesional, por ejemplo técnicas de manejo de clase, actividades de *pre while post listening*, no aprendí ciertos elementos técnicos... y esos quedaron a descubrirlos y a aplicarlos ahora. Por ejemplo en el primer semestre recién tomé conocimiento de que había muchísimos libros en la biblioteca de actividades de cómo desarrollar ciertos métodos y este año aprendía que había estos libros allá.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON FUNCIONES O RESPONSABILIDADES EN LA PRÁCTICA?

Son varias primero, desarrollar o que el profesor colaborador quiere que desarrolle, en términos técnicos, dos, yo creo que también aportar también yo creo a la organización a la escuela misma, a ser un elemento de innovación porque uno va con una mente fresca y tiende a aplicar una cosa que los profesores no ... entonces en ese sentido a mostrarle a los estudiantes otra forma, eso yo lo tomo como función, esa es una interpretación mía. Y ser responsable con los horarios, o sea tener ciertas características de responsabilidad. Cuidar los materiales, pedir los materiales a tiempo.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ EXPECTATIVAS TIENE USTED DE LA PRÁCTICA?

Yo inicié la práctica con altas expectativas quería desarrollarme en los niveles que no había desarrollado antes quería conocer técnicas de manejo de clase, aplicarlas efectivamente conocer también aprender nuevas actividades a desarrollarlas a tratar a tener una relación interpersonal más bien cercana con los estudiantes, motivarlos tenía altas expectativas y creo que las logre el primer semestre y ahora en el contexto en el que estoy no creo que pueda hacer tanto como hice en el primer colegio. Yo creo que puedo pero no sé si lo pueda lograr. Las expectativas no han cambiado.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LA EVALÚAN, LOS CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS?

Los contenidos que enseñe tiene que estar con los OF que propone el Ministerio
Que cree un ambiente de aprendizaje adecuado para logara los objetivos

Ser responsable

Respetuosa con la entidad que me acoge

Diseñar de acuerdo las necesidades del colegio y las que requiere el Ministerio de Educación

Esos criterios los evalúan a través de una rúbrica

Me evalúa el profesor colaborador y el supervisor y se me pide, además un informe.

INVESTIGADORA: ¿EXISTE ALGÚN LINEAMIENTO DE LAS TAREAS QUE USTED TIENE QUE LLEVAR ACABO EXPLÍCITAMENTE, POR PARTE DE LA UNIVERSIDAD?

Carolina: No yo las supongo por lo que me dice la colaboradora y la supervisora. Por ejemplo, redactar los diseños, entregarlos cierto día, llegar diez minutos antes al colegio, pedir con cierta anticipación las fotocopias de la guía y también el data.

CASO 3: UNIDAD DE ANALISIS 2 ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

EXPERIENCIA ESCOLAR:

INVESTIGADORA : ¿DÓNDE ESTUDIO SU EGB Y ENSEÑANZA MEDIA?

Yo cursé desde Kinder a octavo en la escuela básica Luís Cruz Martínez, G-30, en la Placilla Morales y la enseñanza media la cursé en el Instituto Comercial, antes

era el Liceo Comercial Morales Alejandro Rivera Díaz. Escuela y Liceo Técnico municipal , públicos

INVESTIGADORA : ¿CÓMO LOS DESCRIBIRÍA?

La escuela Luís Cruz Martínez, en especial, a mi me enseñaron profesores que eran competentes, o sea cuando yo iba a clases yo lograba entenderlos y me motivaron también a aprender y eso es lo que rescato de ellos. Pero habían otros profesores que no... que uno sabía que el rendimiento del curso, de los otros cursos era bajo, bueno en general el rendimiento era bajo en esa escuela, ahora no se... pero si tenía varias deficiencias porque yo me encontré después cuando cursé primero medio, yo cursé primero medio con gente que venía de otros colegios y se veía la diferencia, entonces yo tuve que ir nivelando mis conocimientos para estar más o menos al nivel de los otros.

En media el Instituto Comercial, excelente liceo, también tuve la fortuna de encontrarme con profesores que eran excelentes, profesores también de la universidad de acá, FB, usted lo conoce, él me hizo historia de primero a cuarto medio, aprendí muchísimo con él, tenía un estilo especial de enseñar, él estructuraba las clases como en una historia, entonces él nos iba contando una historia por ejemplo la de los romanos, entonces uno se internaba en ese ambiente, también conocí las evaluaciones orales con él, que nunca en mi vida me habían hecho pruebas orales. También desarrollé mucho mi personalidad porque al estar al frente expresándome fue una oportunidad de aprendizaje enorme. Bueno a la profesora también la recuerdo mucho, es a la profesora de castellano, no... no sé

cómo se llama, también excelente profesora, trabajaba mucho, ahora que la veo así, analizándola desde la perspectiva de profesora, entonces yo los encuentro excelentes profesores, tenían una metodología diferente, en el idioma inglés el nivel igual era bajo, y en las otras asignaturas matemáticas también, me acuerdo que también aprendí mucho en matemáticas, me superé mucho porque me costaba, en tercero me costó muchísimo matemáticas, si y o el liceo comedia lo encuentro un colegio bien organizado y con profesores que son profesionales, ahora no sé que profesores habrán, pero los profesores que me tocaron a mí, excelentes profesores. Ahora hay que definir qué es excelente.

INVESTIGADORA: JUSTO, A DIVINÓ LA PRÓXIMA PREGUNTA, QUIESERA COMPLEMENTAR LO QUE HA DICHO, ¿QUÉ HACE A UN PROFESOR UN BUEN PROFESOR Y CUÁLES SON SUS CARACTERÍSTICAS?

A ellos dos los recuerdo los tengo acá grabados en mi mente, la disciplina ellos también la manejaban de otra forma, tenían otra percepción yo creo ahora desde la mirada del profesor tenían otra percepción de cómo disciplinar o como mantener un nivel adecuado de disciplina en la sala mucho de empatía de educar con el ejemplo, hay otra... una cualidad que no sé cómo definirla, es que uno sin querer con querer, con intensidad... que es algo que desarrollan estos profesores que uno dice bueno yo me voy a portar bien porque quiero aprender, o sea la motivación la desarrollan muchísimo, yo creo que eso es algo fundamental del profesor un elemento que tiene que desarrollar la motivación, si no hay motivación en la clase van a ver elementos distractores, por ejemplo el hablar, el conversar en un nivel

demasiado alto el de no respetarse con el compañero, de decir sobrenombres, pero eso se desarrolla, el nivel de motivación de desarrolla con una cierta empatía con... es difícil expresarlo en palabras claras, pero es cómo educar con el ejemplo, o sea es ser empático y uno como estudiante percibe eso que a uno lo tratan con respeto con empatía uno se siente identificado con el profesor y entonces uno quiere aprender y esa motivación es la clave para mantener la disciplina aun nivel adecuado donde se pueda trabajar.

Otra característica serían las evaluaciones innovadoras, bueno desde mi punto de vista las evaluaciones orales que en ese tiempo cuando yo estudié no eran para nada conocidas, y el profesor que igual estaba acostumbrado acá a realizar evaluaciones orales porque él enseña a abogados y entonces eso de hablar mucho él lo desarrolló, fue un forma distinta de expresar mis conocimientos, no muchos, bueno en la mayoría de las otras asignaturas no se desarrolló eso excepto en castellano, lenguaje y comunicación, que también hacíamos pruebas orales, disertaciones también con el uso de dibujos de pinturas todo lo que uno puede desarrollar desde otro ámbito uno lo podía integrar a lenguaje y comunicación, yo me acuerdo que hice una vez una presentación en donde... a mi me gustaba dibujar entonces dibujé a Pablo Neruda, se trataba de Pablo Neruda y lo recuerdo porque integré una parte de mi vida a aprender y a expresarme de distinta forma, no no mucho se hace en los colegios y creo que es importante, o sea desarrollar todos estos elementos que son propios que un como profesora uno no conoce en sus estudiantes. Y que pueden ser un elemento importante para nuestros estudiantes aprendan.

Este análisis yo había identificado ciertos elementos (en el colegio) pero no me había puesto en el rol de profesor, reconocía e ellos ciertos elementos que eran distintos al de otros profesores, con la Priscilla (en la universidad) hablamos ciertos temas de la educación, análisis críticos de la sociedad, de repente salen como conexiones que no pensadas, después terminamos en otro punto.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ES UNA BUENA PRÁCTICA?

Antes durante y después de la sesión? ... Yo creo que, plantea de una forma diferente y efectiva lo que es enseñar ciertos ciertas habilidades o contenidos, también se enfoca en las habilidades que no muchos se enfocan en eso, entonces el objetivo y eso es lo que me ha pasado ahora a mí, si es que puedo hacer una comparación? ... que por ejemplo solamente tomamos un objetivo de acuerdo a la taxonomía de Bloom en la comprensión y estructuras gramaticales y no en la habilidad entonces por eso que hay fracasos porque quizá en el diseño o en las planificaciones se toma la habilidad porque hay que colocarlos o por... ud sabe porque hay que colocarlo, entonces ese objetivo, si se quiere llegar a ese objetivo no se debería uno quedar tan solo en comprensión sino uno tiene que llegar a niveles superiores porque comprensión es lo que hace, es cierto que es una habilidad, pero no es una habilidad superior para llegar a la habilidad macro que uno redacta, entonces eso uno: tener objetivos claros y centrarse más en habilidades y otra es como lo decía anteriormente: la motivación, un buen profesor desde mi perspectiva es crear esa motivación intrínseca, o esa motivación que está ahí que puede ser desarrollada ese potencial para que los estudiantes tengan ese

grado de conciencia de que se pueden superar, de que pueden llegar más lejos de lo que están y de que ellos tienen verdaderamente ese potencial de llegar más allá, eh bueno siguiendo los pasos, también el desarrollo de la sesión debe ser de acuerdo a los objetivos planteados, no siempre se logra cuadrar o ser coherente con el objetivo, y las actividades de repente no son las adecuadas para el objetivo, y entonces un buen profesor yo creo es coherente es responsable con lo que dice ser en el papel u oralmente y en lo que se hace en la clase y después a lo que se llega realmente de la clase y después otro elemento es la evaluación, lo que decir anteriormente que la evaluación también refleja, quizá no refleja todos los puntos o todas las habilidades que se trataron de desarrollar, pero una evaluación tiene que ser completa, o sea no tan solo completar, no es cierto con cierta información? Tiene que haber otro tipo de evaluación, otro método, por ejemplo innovar en ese sentido, no tan sólo pruebas escritas, también uno pueda como profesor puede tener otros elementos para evaluar, por ejemplo la expresión oral es importante y que no mucho se hace y yo creo que falta, los chilenos somos muy poco expresivos, nos cuesta hablar nos cuesta expresar nuestras opinión es entonces yo creo que eso en el sistema chileno nos falta.

También que los resultados se ven en otro contexto, por ejemplo no tan sólo en la sala de clases que uno pueda, el buen profesor... llega con un mensaje y después ese mensaje es tomado por los estudiantes y después estos estudiantes traspasan este mensaje a otros, entonces eso como que inspira y lleva a los estudiantes a cierta realidad y esa realidad la toman los estudiantes y la llevan a otro lado.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (IDENTIFICAR)

TAREAS

A veces uno no se da cuenta de todo los pasos que uno tiene que seguir como profesor, son demasiado mecánicos y a veces uno no se da cuenta de los mínimos detalles y de las muchas cosas que tiene que hacer.

Lo que yo entiendo por una tarea, los pasos que debo seguir en este proceso de práctica desde lo mínimo a lo más macro, desde el momento que entro al liceo, el momento que estoy en la sala de clases y que salgo del liceo, o también cuando tengo que realizar una planificación de clases, porque eso también es una tarea, la planificación, la búsqueda de información de los tópicos.

Planificación de clases, y como van clase a clase, tengo que hacer con anterioridad hacer la planificación, los objetivos, los aprendizajes esperados, los contenidos, bueno estoy utilizando el modelo del año pasado que tuvimos en metodología IV. Dentro de esta tarea hay otras tareas, revisar Planes y Programas de segundo medio, fijarme cuál va a ser el objetivo de mi clase, cuáles son las habilidades específicas, qué actividades van a hacer los niños, voy a conseguir los aprendizajes de esta forma, con estas actividades, las habilidades y ahí voy. Después hago un detalle de la clase, se supone que es lo que voy a hacer; ya se supone que en el inicio la motivación, el desarrollo, y así, trato de detallar cada paso.

Anterior a eso, es la búsqueda de información acerca de los tópicos, actividades de Internet, sugerencias de cómo enseñar ciertos contenidos; porque si bien es cierto

en una unidad temática se enseñan ciertos contenidos, no solamente es eso también uno como profesor tiene que saber del tema, por ejemplo, una lectura de Isla de Pascua, tengo que saber por ejemplo dónde está ubicada Isla de Pascua, la cantidad de habitantes, algunos datos tal vez curiosos para los niños para hacerlos más interesantes o captar la atención de los niños: “¿sabían ustedes esto o esto otro?” .

Actividades de Internet, me gusta mucho revisar en Internet actividades que sean entretenidas o que traten de captar la atención de los niños porque a veces uno esta como bloqueada y se pone horas pensando qué voy a hacer?, y pasan las horas y no pienso entonces busco en Internet y saco ideas, no es que yo saque en su totalidad los que dice la actividad, sino más bien, ah me puede ayudar este detalle, y también las sugerencias de cómo enseñar ciertos contenidos, también me baso en libros.

La tercera es la realización de actividades, después de haber planificado voy a ver qué materiales voy a usar, materiales ya sea *power point* o *flascards*, entonces realizo esos trabajos previos a la clase, guías de estudio teniendo un objetivo, cuál va a ser el objetivo de esta guía que los alumnos, comprendan o apliquen, prefiero y he visto también en compañeras que le ponen un objetivo y creo que es importante especificar cuál es el objetivo porque a veces uno realiza una guía puede ser muy entretenida, pero si no tiene el objetivo claro, están aprendiendo los niños o no? Si yo creo que eso es importante también.

Bueno hago las presentaciones de *power point*, lo otro es enviar y mostrar las planificaciones, al profesor colaborador y supervisor y él me va decir si esto está bien, o por qué no haces esto, él me va a dar sugerencias. Los días miércoles nosotros nos juntamos a reunión, o después de cada clase que yo realizo, yo le pregunto, profesor quiero hacer esto, esto otro usted cree que podría ser, si o no? O me dice te sugiero que hagas esto, pero la mayor parte de eso es el día miércoles, porque tenemos a las seis es un horario fijo donde nos juntamos con él.

También lectura de información acerca de la sala de clase, se acuerda, María Luisa (una compañera) me prestó un libro, me cuesta mucho me he dado cuenta que me cuesta mucho implementar alguna idea que tengo de cómo manejar manejar la clase, me cuesta el manejo de clase.

INVESTIGADORA ¿QUÉ ES MANEJO DE CLASE?

A lo mejor lo estoy mal entendiendo, yo creo que además de motivar a los alumnos, también debe existir motivación de ellos por aprender. Bueno le voy a contar con el segundo C del ETP me sentía muy frustrada, los niños no eran tan desordenados a veces tiran sus tallas y a mi no me molestan, yo sé que igual vana estar conversando y no me molesta pero en el momento en el que el profesor está hablando y no sé y está explicando algo y los demás no están a tendiendo entonces ya no es responsabilidad del profesor que los alumno no pongan atención porque uno está tratando de ayudarlos también ; entonces yo hice un pequeño ejercicio con los niños, al llegar a la sala de clases les dije bueno niños quiero conversar con

ustedes, no sé si es percepción mía o como que no nos estamos entendiendo, les dije estoy tratando y sé que soy alumna practicante y estoy tratando de ayudarlos pero no veo una recepción muy buena por parte de ustedes, no sé si estoy en lo correcto les dije yo, quiero que ustedes me digan que a a veces los veo poco motivados o conversan o no pescan, a ver qué está pasando? Porque yo también me siento un poco frustrada, no sé si lo estoy haciendo bien y los niños me dijeron no profe si somos nosotros, el curso es así con todos los profesores, y por qué? Les dije yo por qué son así? "somos flojos no más, así de simple, no nos interesa". Ya les dije yo, cómo encuentran ustedes las clases que he hecho con ustedes? Bien!!!!, porque les hecho diapositivas, cosas de mostrarles videos o cosas de actualidad, "no bien, pero si somos nosotros profe, somos flojos", bueno dije yo, si es así les voy a entregar un papelito y ustedes me van a poner sugerencias de cómo les gustaría la clase y después los voy a leer en mi casa y voy a tomar algunas sugerencias de ustedes para que nos vaya mejor porque la idea es que ustedes aprendan, cierto? y ahí me saqué esa percepción que tenía que lo estaba haciendo mal, porque yo pensaba que lo estaba haciendo mal y yo me he dado cuenta que soy demasiado perfeccionista y así que ahora estoy un poco más tranquila.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO SE LE OCURRIÓ HACER ESO?

En la primera parte de mi práctica, al terminar la práctica le profesor me dijo, mirara yo una vez hice unos ejercicios con mis alumnos de que me pusieran qué les gustó y que no les gustó de la clase, por qué no lo haces tú?, ya le dije yo, lo voy a hacer y lo hice, lo que me gustó les dije en un papelito y atrás lo que no me gustó,

entonces todo los niños me escribieron, bueno la mayoría me pusieron que le vaya bien, la pasamos súper bien con usted o fueron muy interactivas sus prácticas, es muy simpática, entonces eso me reconfortó mucho, porque uno también necesita la percepción de los alumnos, entonces dije bueno, si ahora tengo ciertos problemas con los niños y yo creo que soy yo, ya voy a tratar de hacer ese ejercicio con los niños a ver que pasa y muchos me pusieron, no usted no es el problema son los compañeros, otros decían no es que estando en las sala de clase nos estresamos, por qué no nos lleva de paseo o hacemos clases en la sala de audio o vemos películas, falta de disciplina también pusieron, entonces eso ya me dejó más tranquila y es bueno yo creo que es un buen ejercicio.

INVESTIGADORA: ¿Y ESO SE RELACIONA CON EL MANEJO DE CURSO?

Yo creo que sí, y también la disposición, como, porque yo sentía como una lejanía entre ellos hacia mí y de mí hacia ellos, entonces no quiero que sea así, así es que estoy tratando igual de conversar con ellos, de reírme con ellos pero cuando estemos ya en el momento de aprender quiero que estén atentos porque la idea es que ellos aprendan.

INVESTIGADORA ¿POR QUÉ NO QUIERE QUE HAYA LEJANÍA?

Porque yo creo que es importante tener una buena relación con los alumnos, no solamente que uno pase por la vida, así y no se acuerden de uno, ohh aprendí esto con la profe y ohh esta profe no aprendí nada, porque he escuchado de muchos... y

también de profesores que yo también tuve enseñan contenidos, escriben en la pizarra y escriben y escriben, y pero están aprendiendo los niños o no? Entonces quiero que sea distinto conmigo aunque sea lo más mínimo, oye aprendí esto con la profe, o la profe era buena persona con nosotros, o sí las clases eran entretenidas, eso quiero que los niños sientan.

Tomar en cuenta y analizar las actividades que me sugiere el profesor, como ya le dije que después de salir de la práctica o los miércoles nos da *feedback* o nos sugiere actividades.

Si quiero realizar clases de utilizar proyector pedirlos con días de anterioridad, también si se utilizan guías de estudio, tengo que ir donde la profesora jefa de departamento, ella la revisa y no está bien ella dice no tiene estos detalles hazla de nuevo y la revisamos ya cuando está ok, la firma, le pone curso y la llevo a la unidad pedagógica, la UTP y de ahí me la vana fotocopiar, pero eso tiene que ser tres o cuatro días de anticipación, no menos.

Cada vez que uno va a realizar clases, tiene su propia carpeta con el nombre, los cursos en el que se está haciendo clases y una tabla y el día tanto, 18, no sé el primero de octubre qué hizo, qué actividad realizó con el curso, no sé clase, toma de pruebas, algún acto que se realizó se anota y la firma.

Realizar las pruebas, bueno allá en ETP los mismos profesores hacen pruebas y son esas las que toman a los alumnos, el profesor siempre me ha dicho porque son

fila A y fila B, yo quiero que seas tú la encargada de hacer la fila C porque, nunca van a estar todos los niños en la sala de clases, entonces los que faltan tú les vas a tomar la prueba la fila C, tú la realizas, tú tomas ciertos puntos de ítems que no va ser la misma prueba, pero para seguir el formato y los objetivos, debo realizar pruebas también.

Bueno ya en el aula, la toma de asistencia, bueno la realización de la clase en su totalidad, realización de *quizzes*, después de la enseñanza de ciertos contenidos, anotar en el libro los contenidos enseñados en la clase, bueno cuando se realizan las pruebas, corregir, yo las corrijo y si tengo alguna consulta le pregunto al profesor por alguna duda que tenga, pero yo soy la encargada de corregirlas y poner las notas al libro, así que ninguna equivocación.

Y los miércoles que tenemos reunión con el profesor colaborador para consultar contenidos a enseñar y sugerencias, que nos da *feedback*, nos dice las debilidades que tenemos las fortalezas.

Yo creo que son más de 19 tareas pero uno no se da cuenta de lo que hace.

PERSONAS

Personas con las que interactúo, que son el profesor colaborador y supervisor que en mi caso es la misma persona, así que con él vemos lo que vamos enseñar en la sala de clases, él me supervisa y me dice , mira tu clase estuvo.. si...estuvo bien,

siempre me pregunta: ¿cómo te sentiste? Yo le digo bien, o si no le digo no, no me gustó la clase y él me dice, ya mira es por esto o por esto otro tienes que... estás bien pero tienes que reforzar estos puntos, con la jefa de departamento de inglés cuando tengo que mostrarle mis guías de estudio y ella me las revisa y me ve los objetivos para ver si está bien si está acorde con la unidad que se está enseñando, así es que ella es la que me da el visto bueno de los materiales.

Bueno la secretaría es la persona encargada de los proyectores que tengo que pedir con anticipación y me anota y me anota la fecha, el horario y el curso.

En la unidad técnico pedagógica, la secretaria cuando se piden fotocopiar de las guías. Ahí se las tengo que entregársela a ella y ella se la entrega a otra persona encargada de la fotocopidora, y es súper ordenada la persona porque tiene todos los cursos y tiene la cantidad justa de fotocopias, ya ellos tienen este curso, el primero F tiene 40 alumnos, cuarenta fotocopias, no se pasan ni faltan fotocopias, todo bien con eso.

Y algunos auxiliares de la sala de clases y otras personas con las que interactúo serían los mismos profesores de ahí, de conversar tal vez de saludarlos siempre pero más allá no.

Ohhhhhhh!!! lo principal, por supuesto que la clase completa que interactúo con los alumnos, segundo C (38) y segundo E (46) con ellos interactúo también, no sólo lo que uno enseña también trato de acercarme a ellos y preguntarles o cuando le

duele algo o llegan con su bracito y yo les pregunto qué les pasó o si alguien se siente enferma o de tratar de apoyarla o preguntarles qué hicieron el fin de semana hicieron algo interesante, todas esas cosas.

CONTEXTO

Voy a explicar datos del establecimiento, la Escuela Técnico Profesional el establecimiento es particular subvencionado de financiamiento compartido, tiene jornada escolar completa, es un establecimiento de concepción filosófica laica su propuesta educativa tienen como objetivo el respeto por la diversidad por los pares, los valores como tolerancia, compromiso, democracia, solidaridad y respeto a los derechos humanos y el propósito de su misión es contribuir al desarrollo económico y social del país por medio de los alumnos que egresan de las distintas modalidades del establecimiento. Esto es sólo del establecimiento, datos así más concretos, organización y constitución jerárquica, el Consejo Directivo, el Rector de la Universidad de XXXX, el Decano de la Facultad de Ingeniería, Humanidades y Educación, Director del Instituto Tecnológico, tres Consejeros nombrados por la Junta Directiva de la Universidad, creo que es importante tener en cuenta esos datos porque a veces uno llega a un colegio y no tiene idea quien es el Director o por ejemplo yo no conocía, como no soy de acá no conocía este colegio, el ETP y no tenía idea que era nuestro.

Ahora los cursos, del segundo C orientado a especialidad de electricidad, número de alumnos mujeres son 14 y hombres 25, rango de edades entre 15 y 16 años y

puse por si acaso niños con dificultades de salud, hay una alumna tiene problemas a la tiroides. El horario de clases que es lunes de 9:45 a 11:15, martes de 13:55 a 15:25 (horario horrible, porque un calor que hace). La clase se realiza en su respectiva sala de clase, de lo contrario en sala de audio, aunque no se ha realizado hasta el momento clases allá.

El otro curso, el segundo E, orientado a especialidad de administración, número de alumnos mujeres 30 y hombres 16, un curso bastante grande y distinto, más mujeres que hombres. Rango de edades de 14 a 16 años, niños con dificultad de salud, alteración al mio cardio, dermatitis, miopía y astigmatismo y otro alumno con asma.

Yo tengo mi cuaderno, tengo la lista de los alumnos y tengo una parte donde pongo las notas, yo también tengo un registro de las notas de los alumnos y de sus nombres, lo mismo para los dos cursos, tengo registro de eso.

El Departamento de Inglés, la profesora L E es la Jefa del Dpto, más el profesor L S , la Profesora R Z y yo, practicante.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

La realidad el establecimiento, como le decía, no tenía idea que es nuestro establecimiento, creo que es importante saber del Proyecto Educativo, su misión,

cuál es el objetivo que tienen ellos al finalizar por ejemplo los niños de cuarto medio, cuál sería el objetivo.

La realidad de los alumnos, igual es poco tiempo que estoy con ellos pero, tratar de conocerlos mejor.

Bueno los conductos regulares a seguir como le dije, ya si quiero sacar una fotocopia, tengo que con anterioridad mostrársela a la profesora Lucy Espoz que la firme y los distintos pasos que se siguen.

Lo que he aprendido igual es realizar clases tomando en cuenta los intereses de los alumnos, por ejemplo he aprendido que a los niños les gusta, no tenía idea, a los de segundo medio les gusta heavy metal, por ejemplo a otros niños les gusta el reggaetón, a otros niños les gusta el hip hop, les gustan comics, les gustan películas, *football*, cosas así.

He aprendido igual de las debilidades y fortalezas que tengo, que uno no se da cuenta hasta el momento que otra persona al estar el profesor supervisor, viéndome toda la clase, él me dijo los detalles que puedo tener, que soy demasiado perfeccionista y otra cosa que le dio en el clavo es que tengo poca tolerancia a la frustración, me gusta que las cosas salgan bien y si no las cosas no salen bien, bajan y me siento mal y pienso pucha!! Irá a ser así siempre otras clases me salen bien y salga así como, no sé si es ansiosa pero con más energía, “ay que bueno que me fue bien”, y que los niños estuvieron atentos y trabajaron, pero en otras clases algo así, el profesor me dijo que así es la vida del profesor, altos y bajos y los bajos tienes que tratar de no tomarle tanto la importancia o de frustrarte tanto por

ello porque tal vez en la próxima clase te va a ir bien, a veces los niños se olvidan de las cosas de detalles o no sé, si cosas feas que pasan en el aula pero detalles que no son tal vez de buena conducta o que si y reto algún alumno, o se enojó conmigo, la próxima clase ya tal vez se le olvidó, pero es parte mía también de yo tratar de olvidarme de eso y de continuar.

Planificar mi tiempo dedicado a la planificación de clases, estoy tratando de aprender, estoy en ese proceso, porque me chutes mucho, soy una persona que piensa demasiado, demasiado, quehacer y eso se me van las horas, pienso en una cosa la realizo en actividades, las miro ya si no me gustó las cambio y soy así, o si no no esto no, falta esto, esto otro, me he dado cuenta que me quita mucho tiempo el planificar el realizar las actividades.

La responsabilidad, incluso el profesor me ha dicho que soy una persona muy responsable, que le gusta lo comprometida que soy con el quehacer que estoy haciendo, y el compromiso con la labor que estoy realizando.

INVESTIGADORA: ¿CUÁNDO UNA CLASE SALE BIEN? CÓMO SABE UD.?

Una que los alumnos ponen atención a lo que estoy haciendo, dos en las actividades realizan la guía, porque varios que son muy flojos y no lo hacen y tres que ya después para verificar si lo aprendieron lo han hecho, han aprendido o que he enseñado.

Por ejemplo tengo clases con el segundo E el lunes a las 8 de la mañana, son más mujeres en ese curso, todas llegan conversando que hicieron el fin de semana, entonces como llegan así a veces tengo planificada la clase y no alcanzo a completarla a realizar todas las actividades que quiero. Me frustra porque al finalizar una unidad ellos tienen que saber ciertos contenidos que tienen que aprenderlos y cuando no pasa eso yo no sé qué hacer porque entonces las niñas no aprendieron esto y les voy a hacer la prueba igual, entonces no es tanto lo que yo estoy haciendo sino para que ellos aprendan porque yo no pierdo nada, son ellos y yo estoy ahí para enseñarles inglés entonces eso es lo que busco yo.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (IDENTIFICAR)

TAREAS

Las tareas que debo realizar son:

Llevar libro de clases

Llevar la llave de la sala

Abrir la sala

Hacer pasar a las estudiantes

Saludar a las estudiantes

Posteriormente pedir fotocopias de guías a la profesora con una semana de anticipación,

Pedir data y laptop también con una semana de anticipación a la profesora

Después deja y libro de clase en el estante

No tengo tampoco mayor acercamiento con el libro es solamente llevar el libro. No registro nada en el libro de clase.

Quedarme ciertos minutos después de la clase para recibir *feedback* de la profesora

Enviar material de trabajo a profesora colaborador ay supervisora para su corrección, su evaluación.

Diseñar las sesiones

Desarrollar las sesiones de inicio a fin

Enviar material y diseño de clases a profesora supervisora

Reunirse con profesora supervisora una vez a la semana

Ir a oficina del instituto para que los diseños sean timbrados, imprimir dos copias de cada diseño,

Consultar por los contenidos a enseñar para la próxima semana, con la profesora colaboradora

Diseñar tipos de ejercicios iguales a los que la profesora indique, o sea no me puedo tampoco... eh, no tengo plena libertad de desarrollar los ejercicios que yo quiera, estos deben estar en relación con las pruebas en línea que se realizan en el liceo

Diseñar la guía con cierto número de ejercicios, mínimo diez ejercicios

Indicar el objetivo para cada guía

Mantener cierta relación también con las estudiantes, no muy cercana

Diseñar las evaluaciones de acuerdo al formato de las pruebas en línea

Establecer los objetivos de acuerdo a lo que la profesora indique que mayormente son de comprensión.

INVESTIGADORA: UD, MENCIONÓ DESARROLLAR LAS SESIONES.

Eso se refiere las clases

INVESTIGADORA: UD MENCIONÓ: CONSULTAR CONTENIDOS PARA LA PRÓXIMA SEMANA.

Una semana antes, lo conozco en morfosintáctico

INVESTIGADORA: ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LAS PRUEBAS EN LÍNEA, ¿CÓMO SON LAS PRUEBAS EN LÍNEA?

Son de comprensión y aplicación los tipos de ejercicios son "*fill in the blanks*", completar diálogos, completar párrafos.

PERSONAS

Bueno yo lo puse de mayor a menor, primero están las estudiantes, profesora colaboradora, profesora guía, recepcionista, profesores en formación y luego profesores de otros sectores.

Y no tengo relación ninguna con jefe de UTP, Director, nada. Apoderados, no, orientadores tampoco.

CONTEXTO

Realizo mi práctica profesional en el establecimiento subvencionado particular Liceo XXX, es un colegio católico, en donde asisten estudiantes solamente mujeres, este liceo imparte educación básica y secundaria, está ubicado en yerbas Buenas aquí en XXXX.

La profesora colaboradora es X C, los cursos asignados son el tercero A de la especialidad de diseño de vestuario y primero C, de enseñanza media. Según la profesora el idioma inglés se debe desarrollar las 4 habilidades en orden equitativo, no hay ninguna que se deba desarrollar en un porcentaje menor.

Ahora en términos de infraestructura, no hay una sala especial para la enseñanza del idioma inglés, el profesor se debe trasladar de una sala a otra, tiene pizarras antiguas, pizarrón con tiza, sólo en la sala de primero C hay un, cómo se llama esto, telón para proyectar el data.

Los diccionarios están disponibles pero se encuentran en la biblioteca, en la biblioteca también existen ciertos libros para inglés, pero no son demasiados tampoco.

Tercero A son 22 alumnas, curso de diseño de vestuario, muchas de ellas según la profesora colaboradora, tienen aprendizaje lento, pero ellas no son evaluadas al 50% de exigencia, como en el caso del primero C que hay 5 alumnas que son de aprendizaje lento y tienen evaluación diferenciada. Cinco de ellas son madres, por lo que han tenido problemas de asistencia y de rendimiento, algunas no todas, tienen dos horas pedagógicas a la semana del subsector inglés, en edad fluctúan 16, 17,

19 porque también han quedado repitiendo. En términos de intereses la mayoría demuestra interés por el idioma inglés, pero si tienen un nivel bajo de comprensión lectora y auditiva por lo que les dificulta aprender inglés, en términos de disciplina, hay un alto nivel de disciplina, se concentran para realizar las tareas, mantienen cierta continuidad al realizar los ejercicios, demuestran también interés por comprender las instrucciones y solamente existe un líder negativo que se podría clasificar así por una actitud hostil, de siempre enfrentar al profesor y hay dos líderes positivos que mantienen un nivel de energía positiva en las sala.

Ahora el primero C, en sala son 42, sus edades fluctúan entre 14, 15 y 16 años, en términos de disciplina ellos son bastante disciplinadas cuando se les da una tarea la hacen, mantienen la disciplina al hacer el ejercicio, hay dos líderes negativos que se podrían llamar a así porque disturban las clase con sus comentarios tienen una actitud de agresividad, no de hostilidad, de molestar a sus compañeras, de mantener conflictos, hay tres líderes positivas , es un curso bullicioso pero trabajador que puede mantener la disciplina sin llegar a niveles, a extremos que puedan entorpecer el aprendizaje. Son respetuosas, también tienen que ver con las actividades que se les ponga, por ejemplo hay ciertas actividades que realizan y que he notado que ellas mismas se desconcentran con cierto tipo de ejercicios pero con otros no hay problema. La ubicación de la sala también influye en la disciplina, están en un segundo piso a la entrada del colegio, con ventanales grandes y justamente hay una escalera ellas pueden mirar hacia abajo y tienen una visión panorámica de lo que es el liceo, entonces pasan los otros curso, pasan las estudiantes, entonces se distraen.

Demuestran motivación para aprender el idiomas, como le dije hay cuatro alumnas que han sido clasificadas con aprendizaje lento, con ellas hay que calificar al 50% de exigencia, el que hayan sido calificadas con aprendizaje lento significa que ellas se eximieron antes, en los cursos anteriores del subsector inglés, o sea ellas nunca habían tenia inglés antes. N me quedó claro si tengo que planificar diferenciado, porque según lo que me dijo la profesora es que habían cursado inglés pero que no las habían evaluado, es un poco confuso, yo posteriormente, no hice una prueba de diagnóstico, pero si observé mucho a estas alumnas y me di cuenta que no tienen mayores problemas como para decir que tienen aprendizaje lento o como para decir que son estudiantes que son eximidas

Cuando llegué al curso tenían una pronunciación pobre y una comprensión lectora y auditiva también, así que trabajamos en eso.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ES EL CONTEXTO DEL TERCERO A METODOLOÓGIAMENTE HABLANDO, LA ESPECIALIDAD, CÓMO LO TRABAJA UD?

Es que en eso hay una confusión porque si a mí me dicen tienes que desarrollar las cuatro habilidades, tampoco le he preguntado eso, eso se refiere a dentro de la misma clase o un periodo extenso de clases. Yo no lo entiendo como la clase, porque ella me va diciendo todas las semanas lo que tengo que hacer. Dudas? Claro que tengo dudas, pero ella me coloca el parámetro de dónde puedo yo, el morfosintáctico y a veces mezcla, depende, bueno se guía por el libro, por ejemplo tenemos “*reading*” esta semana, ya entonces primero “*reading*” y después pasado

simple, ese es un ejemplo. Como son de aprendizaje lento, por ejemplo la primera y segunda semana de práctica estuve trabajando con “ *passive voice*”, ese no había ningún “ *reading*” anterior, ningún “ *listening*” tampoco y me dijo trabaja “ *passive voice*”, y hice un “ *reading*” y de ahí tenían que sacar ejercicios de completación y eso, les costó mucho comprenderlo, así es que trabajamos dos semanas más con esa estructura. Pero siempre me da los contenidos en morfosintáctico.

Hay trabajo en equipo pero no es muy estructurado.

En el primero C tampoco es muy estructurado, pero si por ejemplo para hacer resúmenes tiene que hacer trabajo en equipo.

INVESTIGADORA: ¿HA SOLICITADO LAS PLANIFICACIONES?

No, es que ese... la profesora también va planificando, no va planificando con tanta anterioridad, para decirle, miss me puede decir,... las planificaciones no están.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO

Bueno, una de las primeras enseñanza es a tolerar actitudes y comentarios, a tolerar, no por parte solamente de los estudiantes, porque con los estudiantes no he tenido conflicto alguno, en términos de tolerar o de aceptar ciertas cosas, pero si con los profesionales con los que interactúo. He tenido que tolerar, aprendí también a crear guías de comprensión del orden de complejidad más bajo en los ejercicios.

A mantener un nivel de disciplina adecuado, sin tener una actitud también muy, con tener cierto tono actitud, con demostrar respeto, ahora se me ha ido un poco de las

manos, por las actividades que uno realiza, es que la disciplina tiene que ver mucho con las actividades que uno realiza eso es lo que he notado, que hay una relación estrecha entre lo que uno hace y las actitudes de las estudiantes.

Aprendí a trabajar pronunciación de otra forma, luego de las “*key lexicon*” por ejemplo “Word” y yo repito pero no repito con voz la repito solamente con la boca y he logrado resultados, yo hago la mímica y ellas adivinan la palabra y la dicen.

He aprendido a realizar clases constructivistas, en un sentido solamente, en la motivación, he enseñado estructuras gramaticales, esto lo he hecho en tres oportunidades solamente, todavía no tengo un aprendizaje tan consolidado sobre eso, no les he dicho la regla, al final de la clase ellas han logrado descifrar el orden y el significado, si me ha resultado, dos oportunidades en primero y una en tercer, así que se puede, eso he aprendido que se puede.

Aprendí el significado de “*rush*”, de “*burst out*”, aprendí “*what the heck!*”

A motivar con las estrategias del dibujo, por ejemplo reviso y pong caritas, trabajan y se esfuerzan para logra la actividad solamente para lograr la carita, una carita punk, rastafari, chinita.

He logrado conocer cómo interactúan mis estudiantes. En primero siempre han tenido un problema de grupos como que se odian, no se toleran, no se respetan y mediante mantener el respeto con una actitud empática, más bien simpática he logrado mantener el nivel de respeto de no decirse, porque yo llegué en la primera clase de observación y se gritaban y se insultaban y ahora no, así que aprendí eso.

INVESTIGADORA: ¿HA APRENDIDO A MANTENER UN NIVEL DE DISCIPLINA ADECUADO?

Eso quiere decir que cuando yo entro a la sala las estudiantes vienen con una disposición a aprender y eso significa que tienen que tener un nivel de voz medio, escuchar las instrucciones en silencio y de ahí pueden conversar hablar lo que a ellas les interese, pero las instrucciones son clave y para las instrucciones debe haber silencio total y posteriormente lograr que ellas mismas expliquen a su curso las instrucciones, entonces todo claro, que tienen que haber el respeto, o sea que no se pueden andar gritando tampoco, o decir garabatos o insultándose, mirándose feo , a eso me refiero con disciplina y también que ellas saben que si empezamos una actividad la tenemos que terminar, entonces debe haber una continuidad de esfuerzo para que eso logre aprendizaje.

INVESTIGADORA: ¿SE HA DADO CUENTA COMO INTERACTÚAN LAS ESTUDIANTES, UD SE HA DADO CUENTA CÓMO FUNCIONA EL COLEGIO EN DISTINTOS ASPECTOS?

No, no tengo muy claro cómo funciona porque no se ve una claridad, en el otro colegio yo pedía las fotocopias, yo tenía que hacerme cargo del "laptop", porque había una persona encargada y estaba todo establecido, pero acá yo no sé dónde está la fotocopidora, no tengo tampoco acceso, no sé si es que tienen libro para anotarse con el "laptop" o con el "data", tampoco las planificaciones cuándo las entregan, no tengo mayor detalle de cómo trabajan.

INVESTIGADORA: Y ESO ¿POR QUÉ SE DA?

Yo no tuve ninguna inducción en este colegio, a mí no me presentaron a la directora a la jefe de UTP o a los directivos del colegio, no tuve eso, yo si pregunté hartas cosa, lo que a mí me surgió la necesidad de preguntar a la profesora, pero más detalles no tengo claro cómo funciona, además las relaciones que tienen los profesores es un poco hostil y eso afecta al proceso porque uno se siente parte del colegio en sí, uno está haciendo clases, interactúa con los mismos profesores, en este caso y he hablado poco con una profesora, con los demás yo no tengo mayor contacto, las relaciones interpersonales también son débiles en ese sentido, de saludos y nada más, son muchos además, a lo mejor es por eso, eso no sé cómo funciona bien el colegio.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1(ANALIZAR)

Agregué dos tareas en la planificación que son la búsqueda del objetivo y habilidad específica en el programa de estudio y resultado de aprendizaje en un texto que usted nos pasó el año pasado.

INVESTIGADORA: UNA DE LAS TAREAS QUE USTED PLANTEABA ERA PLANIFICAR PERO HABÍA OTRA QUE ES QUE CUANDO USTED PLANIFICA ADEMÁS DE HACER ESTA BÚSQUEDA DE OBJETIVOS Y DE RELACIONARLOS CON RESULTADOS DE APRENDIZAJE USTED PLANTEABA TAMBIÉN QUE ES

IMPORTANTE UNA LECTURA DE LA INFORMACIÓN, ACERCA DE LA TEMÁTICA Y ESO UD. LO RELACIONABA CON LA MOTIVACIÓN DE LOS CHICOS.

Si porque para mí se supone que para motivarlos tienen que haber una relación de los contenidos que se va a enseñar con la realidad de los niños, no sé por ejemplo hablar de un tópico de verbos y entre los verbos hay alguna canción que a los niños les gusta y no se preguntarles si les gusta este grupo o si tienen personajes, no sé, de la farándula o de *football*, he tratado de hacerlo así para poder motivar a los niños.

INVESTIGADORA: ¿DE DÓNDE SALE, POR QUÉ USTED PLANTEA QUE ES IMPORTANTE MOTIVARLOS Y QUE TIENEN QUE HABER UNA RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y LA REALIDAD DE LOS NIÑOS?

Porque lo he leído, no recuerdo bien los libros, es que no puede haber una enseñanza "*isolated*", aislada, entonces yo creo que he tenido ese resultado me he dado cuenta que si uno hace clase, realiza una clase una actividad y eso está relacionado con la realidad de los niños tiene más significado para ellos.

INVESTIGADORA. ¿CUÁNDO LE HA DADO RESULTADO ESO, AHORA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL?

Si, varias veces, he tenido incluso no solamente hablamos del contenido del inglés, sino no sé hablamos de algún personaje si les gusta o no que opinan, en español, así para captar su atención y de ahí derivarlos a lo que se va a enseñar.

INVESTIGADORA: UD, EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN, HAY UN PROCEDIMIENTO CON EL PROFESOR COLABORADOR, ¿LAS SUGERENCIAS QUE ÉL LE PLANTEA ESTÁN SIEMPRE EN ACUERDO? ¿QUÉ PASA CUANDO LA SUGERENCIA DEL PROFESOR NO SIEMPRE ES LO QUE USTED QUIERE HACER?

Él siempre me dice, yo te puedo sugerir esto pero tu haz lo que estimes conveniente, no me dice tú has esto, no lo dice con esas palabras, porque él nos ha dicho que en realidad el trabajo lo estamos haciendo nosotras, él solamente nos da sugerencias, él no quiere que sigamos su modelo, sino que nosotras creamos nuestro propio modelo.

INVESTIGADORA: Y ESE LO QUE USTED ESTIMA CONVENIENTE, ¿CÓMO SABE USTED LO QUE ES CONVENIENTE? ¿CÓMO DECIDE EN BASE A QUÉ?

En realidad no muchas veces me ha dicho te sugiero que hagas esto porque en la mayoría de las veces me ha dicho que están bien los objetivos de la clase, está todo bien, por ejemplo ahora tenemos que ver ele simple *past*, todavía no lo vemos pero él me dijo lo que puedes hacer, no sé un trabajo de *power point*, bueno yo tengo que ver primero qué objetivo voy a alcanzar para ahí decidir si la sugerencia que él me está dando, está acorde con el objetivo o sino yo buscar otra alternativa.

INVESTIGADORA. Y EL OBJETIVO ¿LO DECIDE USTED?

Si

PROF. UDA: ¿QUÉ ES LO QUE LE DA ÉL, ENTONCES, CUÁL ES EL MARCO DE ACCIÓN QUE TIENE USTED PARA DECIDIR?

Los contenidos solamente, sólo los contenidos, morfosintácticos.

INVESTIGADORA: Y¿USTED DECIDE CÓMO Y HASTA DÓNDE?, CÓMO LO DECIDE?

De acuerdo al programa del nivel y depende de qué quiero yo que los niños aprendan, ya por ejemplo me gustaría que los niños aprendieran a describir un situación en el pasado, porque eso les ayuda en el inglés.

INVESTIGADORA: Y DE DÓNDE SE BASA USTED PARA DECIR ESO? LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA

... mmm, es que algunos me baso en el programa de estudios, en los objetivos que piden para el nivel, en algunos objetivos también me he basado en la taxonomía de Bloom , claro, también, lo otro no sé es relacionarlos con la realidad de los niños con algún acontecimiento que ha pasado y que es importante y que ellos lo conozcan,

entonces ellos van a poder aprender a comunicar eso a sus compañeros a su entorno, pero de ahí o sé en realidad.

INVESTIGADORA: ¿TERMINÓ O ESTÁ TERMINANDO ALGUNA UNIDAD? QUÉ FUNCIONES ESTÁ DESARROLLANDO?

Sí, "*Everything Under the Sun*", ellos tienen que describir, comparar, contrastar, en forma oral y escrita situaciones o lugares entre ellos mismos. En realidad yo también me baso en el libro de estudio, en el libro que utilizan los niños, que es el *Global English*, tomo algunas aspectos por ejemplo estuvimos viendo aspectos geográficos de Chile, de ahí saqué el vocabulario, por ejemplo el desierto de Atacama con la Antártica, pero también y no salía ahí en el libro, hacer comparaciones y contrastes entre ellos mismos.

INVESTIGADORA: O SEA ¿ES UNA MEZCLA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS, EL PROGRAMA DE ESTUDIOS, EL LIBRO QUE UTILIZAN LOS CHICOS Y LA TAXONOMÍA DE BLOOM?

Sí.. Además las planificaciones me ayudan a crear las actividades que sean consecuentes con los objetivos a alcanzar, esto también ayuda a tener un orden de los que se enseñará, porque a veces los profesores tienden a no ser consecuentes las actividades con los objetivos, o también no tienen la planificación clara, no la tienen clara como realizarla entonces confunden a los niños les dan las instrucciones o los niños no entienden, les explican de otra forma y los niños no

entienden, yo creo que la planificación ayuda bastante a eso, porque está hecha con anterioridad y uno la revisa está clara con objetivos, las actividades ya al estar en la clase ya uno se plantea trata de alcanzar esos objetivos.

INVESTIGADORA: ¿ DE DÓNDE SURGE LA IDEA QUE “ALGUNOS PROFESORES AL NO PLANIFICAR CONFUNDEN A LOS NIÑOS”?

Porque algunos compañeros me han dicho eso.

INVESTIGADORA: BUSCAR ACTIVIDADES EN INTERNET, ¿ALGO QUE QUIERA COMENTAR QUE PODAMOS ANALIZAR?

Como le dije la vez anterior, cierto por ejemplo, geografía debo saber cuáles son las regiones de Chile, cuáles son las ciudades, las capitales de Chile, cómo es el clima, si hay valles, si hay lagos, etc, no solamente estoy enseñando un contenido, estoy también enseñando geografía al mismo tiempo, entonces es importante para mi tener bien en claro y no llegar por ejemplo a enseñar sobre música y no solamente los verbos los adjetivos y algún tiempo porque también es importante enseñarle a los niños cultura.

INVESTIGADORA: ¿POR QUÉ?

Porque ellos son... porque estamos formados de cultura, porque necesitamos nutrirnos de lo que ha pasado día a día, de lo que pasó en el pasado.

INVESTIGADORA: Y ESO ¿ESTÁ EXPLICITADO EN SUS PLANIFICACIONES/DISEÑOS?

No, nunca lo he puesto y he enseñado a lo mejor cultura de geografía de música de cine y no he planteado el objetivo transversal.

INVESTIGADORA: DENTRO DEL DISEÑO HAY CIERTOS PASOS, HAY UNO QUE ES EL CÓMO UD LOGRA ENSEÑAR A LOS CHICOS LO QUE SE HA PLANTEADO, ¿CÓMO HA SIDO EL PROCESO DE ENSEÑAR EN ESE PUNTO DE LA CLASE?

No ha sido completo trato de relacionar con la realidad de ellos, trato de hacer lo más básico al principio para que ellos puedan entender y preguntar y que puedan hacer ejercicios y que participen y que puedan trabajar en parejas, no ha sido difícil no he tenido problemas que me hayan dicho, no entiendo, me puede repetir.

Cuando yo explico, por ejemplo el asunto de geografía empecé primero por cuál es su vacación preferida: la playa, la ciudad, el campo. Allí ellos me respondieron, me dijeron me gusta la playa, me gusta el campo. Qué lugares de la región conocen o han ido de vacaciones, y me dicen no sé Bahía Inglesa, y como tenía que enseñar palabras como valle, desierto, puse algunas fotos, como el Valle de la Luna, Valle del Huasco, ahí estaba el vocabulario y después e hicimos por ejemplo trabajo en el libro, que era un puzzle donde ellos tenían que encontrar las palabras que yo

enseñé, relacionadas con geografía, pero tenían la definición, entonces ellos ahí leían la definición y si no entendían algo me preguntaban e iban completando el puzzle. Cuando iban completando les iba preguntando.

No he tenido ningún problema en este proceso y si alguna vez me lo han dicho me acerco al alumno y me acerco al alumno y le digo al alumno que no entiende, ya y le explico.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LOGRA ESTO DE LLEVAR DIBUJOS, CÓMO LOS CREA?

Me siento ya por ejemplo ahora tengo que ver *DAILY ROUTINES*, primero pienso sobre la rutina de los niños, sobre un personaje famoso, empiezo a pensar, sino tengo muchos libros de gramática en un CD entonces busco si hay alguna actividad que pueda ser útil y en último caso ir a Internet, también hay muchas páginas que tienen una cantidad enorme de actividades, entonces no tomo las mismas, sino que lo que yo pienso, lo que yo me imagino, complementado con Internet y con libros. Parto siempre de los estudiantes. Porque me he dado cuenta que sino está relacionado con su realidad no, no les interesa mucho y como ya uno capta la atención de ellos, logra que pongan atención en lo que uno está enseñando y después a trabajar en las guías que se yo, pero así por ejemplo lo que a mi me interesa o lo que yo creo que es importante, no me baso mucho en eso.

A veces es bien útil Internet porque uno está bloqueada y no se le ocurre que hacer a veces son cosas tan simples, pero que a uno en realidad no se le ocurren pero resultan.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE USTED CON ESAS COSAS QUE RESULTAN, ACTIVIDADES?

Si yo guardo todo, las guías de estudio, los *power point*, las planificaciones porque puede que me sirvan en el futuro o puedo tomar como referencia esos puntos y no empezar de cero a planificar, tener como una idea de lo que haya resultado.

INVESTIGADORA:¿ QUÉ PERSONAS SON IMPORTANTES PARA AYUDARLA EN EL PROCESO DE PRÁCTICA?

Los alumnos, y el profesor guía. Para mí el más importante son los alumnos porque es la realidad en la que uno está, el profesor guía o supervisor nos da sugerencias, nos retroalimenta pero son los niños los que se supone que a los que vamos a enseñar, porque estamos enseñando a personas, porque no solamente es práctica o estamos no sé, cómo me explico, no hay una homogeneidad entre ellos son todos tan distintos, entonces trato de observar mucho de que les gusta o de preguntarles cómo están, tratar de conocerlos mejor y de ahí basarme en los contenidos que quiero enseñar, para mí son muy importante porque en realidad a ellos les estoy enseñando y en realidad a ellos con los que siempre voy a trabajar, con los que voy a lidiar.

INVESTIGADORA: ¿SE HA PRODUCIDO UNA SITUACIÓN EN LA QUE TODO SU TRABAJO NO RESULTA EN AULA? AÚN CUANDO TOMÓ EN CONSIDERACIÓN LAS NECESIDADES Y GUSTOS DE LOS ESTUDIANTES?

Recuerda que le dije que había pedido a los niños sugerencias de las actividades, uno de los alumnos yo hice una actividad de *listening* de canciones, de *Bob Marley, king*, no recuerdo que más, *linking park*, entonces eran como varios, uno le gusta el reggae, al otro le gusta el pop, a otro le gusta el rock, pero había un alumno que me dijo que no le había gustado esa actividad, porque la encontraba muy fome, puso música muy fome, hay millones de bandas que tienen letras más diferentes o más interesantes, algo así me dio y ahí me di cuenta que igual es difícil, igual yo traté, reggae, pop, rock, pero igual hay niños a los que no les gustó tal vez la música, entonces para otra actividad siguiente, a ellos a algunos les gusta metal *music*, entonces en otra actividad en un *power point* puse metal *music*, entonces trato de variar, de no siempre tirar para un lado sino que tratar de abarcar los gustos. Es muy importante para mí el lapso de la motivación en los estudiantes. Lo que plantea el profesor colaborador también es muy importante, pero la realidad, él nos puede sugerir algo y lo planteamos en la clase y no resulte, es porque tal vez, él está viendo su punto de vista no está viendo el punto de vista o la realidad de los estudiantes.

La guías las realizo como ayuda para que los alumnos entiendan mejor lo que están aprendiendo, bueno están íntimamente relacionadas con los contenidos e enseñar,

los alumnos practican variedad e ejercicios, por ejemplo *puzzle*, *Word search*, completación de oraciones, describir *pictures*, la realizan en grupos o en parejas, Trato que trabajen no tan individuales porque así se apoyan, uno aprende del otro, entonces yo creo que igual es importante para ellos porque el aprendizaje se realiza en conjunto.

INVESTIGADORA: ¿Y CÓMO SABE ES USTED?

Son teorías de aprendizaje, pero no recuerdo el nombre, si por ejemplo la teoría constructivista, el otro es algo de aprendizaje social, no me acuerdo como es, pero que es mejor aprender colaborativamente o cooperativamente.

INVESTIGADORA: Y ESO ¿USTED LO APLICA Y LE PIDE A LOS CHICOS QUE TRABAJEN EN EQUIPO O POR LO MENOS EN PARES?, Y ¿CÓMO ES EL RESULTADO?

Bien, si, no faltan los que hacen los ejercicios solos, en el primer semestre tuve un alumno que era muy inteligente y siempre trabajaba, él realizaba las guías solito, y yo le decía trabaje con sus compañeros par que sus compañeros también aprendan, le gustaba trabajar solo.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO SE SIENTE CON ESA PARTE DEL CONTEXTO DELOS PROCEDIMIENTOS, POR EJEMPLO PARA SACAR LAS GUÍAS? Y ¿HAY

COSAS A LAS QUE SE HA TENIDO QUE ACOSTUMBRAR AUNQUE NO ESTÉ DE ACUERDO O ESTÁ DE ACUERDO CON TODO?

No, encuentro que haya alguna con la que no esté de acuerdo, ya que el colegio es muy ordenado, y eso me gusta porque si uno necesita algo, por ejemplo el proyector uno lo tiene que pedir con anticipación, las cosas no andan al lote, todo bien ordenado, la situación de las guías o del proyector, pero no, no he tenido ningún problema. Estoy súper a gusto en ese colegio.

INVESTIGADORA: CON RESPECTO A LO QUE HA APRENDIDO...

Bueno ya estoy clara como se tienen que hacer las cosas y estoy de acuerdo porque las cosas se deben ser ordenadas.

La realidad de los alumnos, bueno trato de acercarme a ellos, de conversar tal vez en alguna situación de laguna clase algún contenido está relacionado con su realidad entonces trato de que ellos también me cuenten, qué les parece esto, creen que está bien esto o no?, les gusta o no les gusta esto y así les voy conociendo y de ahí me voy basando en las planificaciones de las clases. Conociendo mínimos detalles, por ejemplo sus mochilas, porque típico que es sus mochilas escriben sus bandas favoritas, o también he visto muchas niñas con comics o fotos de comics y me he dado cuenta que les gusta la animación japonesa y es gusta dibujar, otra no se una vez estábamos hablando de películas y una alumna me dijo me gusta esta película y también era una que a mí me gustaba, entonces ahí conversábamos, de

la letra también me fijo, porque algunos en las guías o en las pruebas hacen ese *graffiti*, entonces igual me he dado cuenta que les gusta los *graffiti*, es bastante interesante saber cuan distintos son los niños, saber que algunos les puede gustar una cosa y a otros lo opuesto.

INVESTIGADORA: Y ¿CÓMO ENSEÑAR A GENTE TAN DIVERSA?

Es difícil, es difícil, trato de aportar un poquito de los distintos gustos en las clases, en los temas.

INVESTIGADORA: Y EN LA PARTE METODOLÓGICA ¿USA UNA SOLA METODOLOGÍA PARA TODOS?

Si, uso un poco del *grammar translation*, a veces el *direct method*, el *audilingual method* también, uso un poquito de distintos, no soy una persona de una sola línea de elegir un solo método.

INVESTIGADORA: ¿CUÁNDO, EN QUÉ MOMENTO UD. PUEDE DECIR QUE APRENDIÓ ALGO? (POR EJEMPLO PLANIFICAR)

Yo creo que lo aprendí acá de la universidad, tanto de los mismos profesores o de textos que teníamos que leer, relacionados con la pedagogía con el MBE que especifica eso y porque yo también ahora me estoy dando cuenta que es verdad.

INVESTIGADORA:¿ USTED HABLA DEL MANEJO DE LA CLASE, CÓMO LO VE?

Yo lo veo relacionado a la motivación porque si los niños están atentos a lo que se está enseñando y están o tiene como objetivo aprender algo, no hay problema de comportamiento de nada, no sé si ahora llamarlo manejo de clase, ¿por qué manejo?, porque esa palabra de manejar si se supone que son todos distintos, unos más tranquilos otros más callados otros más conversadores, pero yo creo que hay que aceptar esa diferencia ente los alumnos, es imposible tenerlos a todos sentados ahí mirando al pizarrón, entonces no sé cómo llamarlo, porque es como de profesor a los alumnos en vez de ser algo más entre ellos y yo, no sé es como una barrera, pienso decir manejo.

INVESTIGADORA: UD MENCIONA QUE NO QUIERE LEJANÍA Y PLANTEA QUE QUIERE SER DISTINTA A OTROS PROFESORES, ¿POR QUÉ QUIERE QUE SEA DISTINTO?

Es que conversamos con una compañera que uno no solamente enseña un contenido, uno también está ligado a la realidad de los alumnos, a como ellos llegan a la clase, no sé si están cansados si están aburridos, por qué, por qué están así o tratar de ayudarlos si no yo no voy a la clase ya aprendan esto, ya nos vemos, adiós, porque no es así. Porque estamos tratando con seres humanos y ellos tiene sentimientos y tienen su propia vida su realidad que son tan distintos de otros compañeros entonces no sé no puedo tratar de estar ciega sorda a un problema que ellos tengan, tratar de ayudarlos también, que sea una clase más amena y no

ser el profesor que llega y pasa su materia y adiós se va y nada tratar de dejar alguna enseñanza, reforzar valores que se yo.

INVESTIGADORA: Y ESO SURGE ¿DE DÓNDE?, ESE MODELO.

Es que puede ser por lo que uno pasó, cómo fue su experiencia en el liceo o en el colegio en la básica que a uno en realidad no le dejan como de recordar con cariño, o la profe que era buena onda aprendí mucho con esa profe, no me queda mucho de eso, o acá en la universidad también he tenido profesoras que han relacionadas con el modelo que quiero llegar a ser y me he dado cuenta que además de ser profesoras son buenas personas, porque además de profesor yo soy persona y tengo mis sentimientos y tengo empatía o tal vez no, entonces quiero que además de cómo profesora me vean como una persona, una persona como ellos y que les puede ayudar en situaciones difíciles que se yo, pero ha sido desde el liceo, acá en la universidad obviamente y tal vez de alguna lectura, pero más me he basado en mi realidad en lo que yo he vivido como estudiante y como profesora.

INVESTIGADORA: ¿ CÓMO USTED APRENDE? ¿CÓMO ES SU PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA?

Con lecturas, trato de leer de la biblioteca y también de experiencias que ha tenido los profesores a través de Internet. Hablar con el profesor supervisor y obviamente con algunos compañeros. Por ejemplo hay algunos compañeros que están en un colegio X y me han contado su experiencia que ha sido muy difícil y me han dicho

como fueron los pasos que ellos siguieron no sé para tener un mejor desempeño en la práctica y uno también va aprendiendo de ellos, si y en realidad el profesor supervisor de compañeros, bibliografía, Internet. Con los compañeros, si nos vemos, siempre nos preguntamos y cómo te ha ido en la práctica pero he tenido este detalle y por qué? Ah!! cuéntame o me preguntan cómo te ha ido a ti has tenido algún problema, pero no hay un horario fijo para evaluar o compartir experiencias.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (ANALIZAR)

INVESTIGADORA: ¿EXISTEN ALGUNAS TAREAS U OTRO APRENDIZAJE QUE CONSIDERE IMPORTANTE AGREGAR?

En tareas no, en aprendizajes, creo que no.

Si hacemos una comparación, este semestre que he desaprendido elementos que había aprendido el primer semestre.

Desaprender: que no he desarrollado a un nivel superior al que había desarrollado el primer semestre, o sea que he tenido un estanco.

Por ejemplo en la motivación, por ejemplo en estos momentos, después que la profesora del segundo semestre me sugirió que no fuera tan, que no hiciera motivaciones tan elaboradas, que no usara el recurso audiovisual en demasía, le hice caso, tomé esa sugerencia y he desaprovechado la oportunidad de

aprovecharlo como una herramienta de motivación, por lo tanto, ahora creo que las motivaciones que he hecho han sido planas que creo que no han tenido resultados satisfactorios en los estudiantes, en el sentido de motivarlos a aprender.

INVESTIGADORA: ¿PLANAS POR QUÉ?

Porque saqué los recursos que utilizaba y porque cambié mi actitud, porque también fui criticada por esa actitud animosa que tenía cuando empecé la práctica del segundo semestre y también lo eliminé, ahora mi actitud es plana, sin muchas expresiones.

INVESTIGADORA: ¿ESAS CRÍTICA HAN AFECTADO SU RELACIÓN CON LAS ESTUDIANTES?

Si de algún modo sí, pero no ha afectado tanto, porque todavía me siguen recordando como fui antes.

INVESTIGADORA: ESA CRITICA FUE UNA SUGERENCIA, ¿UD PUDO HABER DICHO QUE NO?

Desde mi opinión, no, porque entendí, los comentarios fueron muy duros: es decir esto no, no funciona. Entonces yo tomé esa crítica, tomé esa sugerencia y la borré de mi práctica.

INVESTIGADORA: ¿LO DIALOGÓ CON LA SUPERVISORA?

Me sugirió que siguiera lo que la profesora (colaboradora) había dicho.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES SU OPINIÓN CON RESPECTO A ESO?

MI opinión, yo no estaba de acuerdo, pero después ... no estaba de acuerdo porque yo había logrado resultados (con los estudiantes) de la forma que era, durante las dos primeras semanas de práctica en este segundo semestre había logrado un manejo de clases o de disciplina excelente, que estaba, que me había felicitado las dos profesoras y también hecho la relación que esos resultados habían influido en la forma en cómo aprendían mis estudiantes, hice evaluaciones también y claramente se notaba la diferencia entre la situación previa a la práctica y la situación después... en relación a disciplina y resultados de aprendizaje.

INVESTIGADORA: SI ESAS EVIDENCIAS ERAN TAN CONCLUYENTES ¿POR QUÉ UD. DECIDE ACATAR LAS SUGERENCIAS?

Para no tener problemas con,...es que ud. sabe que la cultura chilena es muy reacia a las críticas y obviamente si yo criticaba la actitud o los comentarios que había hecho la profesora, porque yo veía una actitud en ella, ciertos elementos que me hacían pensar que ella no iba a ceder en su espacio, entonces, tomé la decisión de acatar.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HA APRENDIDO DE ESTA SITUACIÓN?

Todas las personas somos diferentes y como personas tenemos estilos de enseñanza distintos, bueno yo me puse en el lugar de practicante, porque ser practicante es ser dual, o sea es una situación de dualidad tremenda en ciertas escuelas, porque uno no tiene la libertad completa de hacer lo que uno quiere hacer porque siempre tiene que estar pendiente de los comentarios de la profesora colaboradora, porque yo intervengo en el espacio de la profesora, no es un curso mío y yo entiendo esa situación, y yo he aprendido a que uno debe aceptar los estilos de enseñanza de otras personas, la profesora me dio a entender que yo no era parecida a ella y por lo tanto yo tenía que seguir el modelo de ella, entonces lo encuentro un poco injusto porque si yo tengo un estilo de enseñanza distinto al de ella y si las dos llegamos a los resultados que la escuela y los estudiantes necesitan por qué va a ver problemas en desarrollar cierto estilo de enseñanza y también como había dicho que también he aprendido a tolerar.

INVESTIGADORA: ¿UD DICE QUE HAY UNA DUALIDAD?

Es ser pero no ser.

INVESTIGADORA: UD. ENTRA A UN ESPACIO QUE NO ES PROPIO Y CON UN ESTILO DISTINTO, ¿ESO QUIERE DECIR QUE UD. YA TIENE UN ESTILO?

Ehhh yo he identificado elementos que son propios míos, por ejemplo el dinamismo, el ser histriónica, el presentar el contenido de una forma histriónica, también utilizo mucho lo que es mi cuerpo y eso yo creo que son rasgos positivos que identifiqué y rescaté del primer semestre.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO LOS IDENTIFICÓ, A RAÍZ DE QUÉ?

Después de un periodo de un completo de práctica, después de haber hecho 30 clases, creo que surgió la identificación de estos elementos.

INVESTIGADORA: ¿UD SE SENTÓ A REFLEXIONAR, CÓMO LO HIZO?

Ah si pues, es que yo reflexiono mucho, después de todos los actos que hago reflexiono, después de cada clase iba identificando qué fue lo positivo, qué fue lo negativo, en qué me siento cómoda? Por qué me siento cómoda?, entonces después de haber analizado las 30 clases, me cuenta que habían ciertos rasgos que son míos.

INVESTIGADORA: ESO QUE USTED REFLEXIONA MUCHO TODOS SUS ACTOS, ¿ DE DÓNDE VIENE?

Son personales pero la universidad también ha tenido un rol importante, porque creo que ha surgido esa necesidad de ser crítica a medida que he tomado ciertos curso,

analizo y evaluó todo, entonces la universidad en ese sentido ha sido esencial con los ABP's, con literatura con sus clases.

INVESTIGADORA: Y EN ESTE IDENTIFICAR SUS ESTILO, ¿HAY RASGOS DE SU ESTILO QUE PODEMOS IDENTIFICAR CON ESOS PROFESORES DE EGB Y EM? O SON MÁS PERSONALES?

También he identificado, lo que le hablaba en la primera sesión del profesor de historia, que él no envolvía con un ambiente de historia, creo que eso lo tomé como un patrón a seguir, también el de trabajar mucho las palabras, el de definir palabras que es muy importante también a través de la enseñanza del inglés, y desarrollar conocimientos que se pueden pasar a la vida real, y en ese caso ayudar a las estudiantes en el idioma materno, eso también lo rescaté de mi profesora de castellano.

INVESTIGADORA: EN ESTE CONTEXTO EN EL QUE UD. ESTÁ AHORA DONDE HA DESAPRENDIDO, ¿EXISTE RELACIÓN CON APRENDER?

El contexto me ha ayudado también al aprendizaje de esos elementos porque si no me hubiesen designado quizá la profesora colaboradora que tengo ahora no hubiese tenido la idea... no hubiese sabido que yo también puedo tolerar, porque antes no me consideraba una persona tan tolerante, no aceptaba muchas cosas, si respetaba pero no toleraba, en ese sentido si he aprendido a tolerar y si no me hubiese tocado ese contexto en el que estoy, quizá no lo hubiera aprendido.

INVESTIGADORA: HA APRENDIDO A REALIZAR CLASES CONSTRUCTIVISTAS, PERO NO ES CONSOLIDADO. ¿CÓMO Y CUÁNDO UD. SABE QUE HA APRENDIDO ALGO?

Cuando también tiene... bueno primero es la frecuencia, porque eso me indica a mi si me siento capaz o no o sea si pasa una clase, dos, tres y a la tercera ya me siento cómoda, me siento capaz de dominar ese conocimiento ahí yo digo, yo aprendí.

Y también tiene que ver con aspectos emocionales, de sentirse cómoda o no es emociones.

INVESTIGADORA: UD.TAMBIÉN DICE QUE APRENDIÓ QUE LA RELACIÓN CON SUS ESTUDIANTES NO DEBE SER MUY CERCANA

Es una tarea explícita, la pide así la profesora, pero aprendí que no es n debe ser tan así, yo, caso personal, desde mi visión, si uno mantienen una relación de empatía de entendimiento de respeto que podría considerarse una relación cercana, porque uno interactúa con las estudiantes, ellas hablan de aspectos de su vida y yo también, pero también respetando su espacio y el mío también, porque no somos iguales, no somos dos estudiantes que estamos hablando, somos la profesora y las estudiantes, pero mantener una relación tan jerárquica, no creo que sea una manera efectiva de lograr aprendizajes, porque el ambiente se vuelve muy hostil se vuelve resistente, en alguna oportunidad agresivo, porque hay muchas actitudes que si es que existe una relación muy jerárquica entonces la actitud siempre va ser así,

entonces el profesor emite juicios y emite opiniones y realiza su clase desde esta posición y lo transmite a las estudiantes que ellas son inferiores y que lograr poder acceder al profesor es muy distante y es muy difícil de lograr, eso no me parece que sea efectivo, porque uno está en la labor de acceder a su mundo y lograr que aprendan, entonces desde una posición muy lejana cómo se va a acceder al mundo de los estudiantes para lograr esos aprendizajes?

INVESTIGADORA: ¿DE DÓNDE SURGEN LAS IDEAS QUE UD. HA PLANTEADO?

De la lectura y también de la experiencia, lo he corroborado con la experiencia.

INVESTIGADORA: ¿ESA LECTURA DE DÓNDE LA HACE?

La hice en mi momento para cumplir con ciertas tareas, como parte de la formación.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO CONECTA ESO QUE OCURRIÓ EN SU TIEMPO CON LO QUE ESTÁ VIVIENDO AHORA EN SU PROCESO DE PRÁCTICA?

Ah!! con la constante reflexión, yo creo que es esencial para identificar, para explicitar, porque a veces uno tiene muchas ideas y uno no las dice, me he dado cuenta que el diálogo es muy importante.

INVESTIGADORA: ¿CON QUIÉN?

No sólo en el ámbito académico, con mi profesora supervisora, colaboradora, también con mi familia hablo mucho de eso, con mis amigas también, entonces el tener esas conversaciones me ha llevado a conectar ideas y a validar ideas también.

INVESTIGADORA: ¿UD. RECUERDA QUE ESTO DE ACCEDER AL MUNDO DE LOS ESTUDIANTES AYUDA A QUE ELLOS APRENDAN, TENÍA MÁS O MENOS SIGNIFICACIÓN, ERA MÁS O MENOS IMPORTANTE, CUANDO USTED LO ESTUDIÓ LOGRABA VER O IMPORTANTE QUE ESO IBA A SER, O LA VALIDACIÓN VINO AHORA?

Si vino ha venido la validación ahora, porque muchas veces uno lee de algo que les sucedió a otras personas, pero uno no tiene la experiencia para decir, ah si esto no, para validar o refutar lo que dice el autor, entonces la experiencia es importante, porque uno logra tener la certeza que si o no es así.

INVESTIGADORA: CUANDO UD VA APRENDIENDO, TODO ESTO QUE VA APRENDIENDO ¿QUÉ LO VA HACIENDO?

Lo converso, converso y también inconscientemente lo voy dejando en mi memoria, para que después de un tiempo vuelvo a retomar eso pero tiene que pasar algo para que yo vuelva retomar eso, entonces siempre voy retomando lo que es la la lectura las conversaciones, para que no se vayan las ideas.

INVESTIGADORA: MANTENER UN NIVEL DE DISCIPLINA ADECUADO, HAY PARÁMETROS DE RUIDO, TONO DE VOZ, ¿CÓMO LOS DETERMINA-
CONTEXTO DEL COLEGIO?

Eso lo he determinado yo pero también me lo ha explicitado mi profesora, o sea también tiene que ver con el contexto en el que estoy y el establecimiento.

INVESTIGADORA: ¿SON DISTINTOS A OTROS CONTEXTOS?

Son distintos pero a la vez similares, tuve clases y talleres a cargo y son dos profesoras distintas al desarrollarlas. Durante las clases de inglés la profesora mantenía un orden y disciplina alto, o sea que no podían, por ejemplo, se mantenían tres reglas, una que para ir al baño debían decir: *"may I go to the bathroom"*, después escuchar en silencio las instrucciones, tercero para decir algo levantar la mano. Pero en la clase de Taller la profesora era distinta, no tenía reglas un elemento importante y los estudiantes se desordenaban mucho, era un caos que fue parecido a las primeras clases que hice con primero durante la observación, 46 alumnas a 20, pero era el mismo ruido en las dos salas, entonces en ese sentido en las clases de Taller en las clases de primero era la disciplina parecido.

INVESTIGADORA: EN ESE SENTIDO UD. ¿TENÍA UN CONCEPTO DE LO QUE ERA UNA DISCIPLINA ADECUADA ANTES DE IR A PRÁCTICA?

No, o se la tenía pero no ... no, para decirle, este proceso se construyó durante la práctica.

INVESTIGADORA: ¿Y LAS ESTRATEGIAS PARA MANEJAR LA DISCIPLINA?

Ah, he utilizado varias, las aprendí antes de ir a práctica y aprendí durante la práctica. Las que conocía antes eran por ejemplo colocar silencio en la pizarra cuando ya no había por donde decirle a los estudiantes que se quedaran en silencio, silencio en grande y esperar a que mantuvieran silencio y otra técnica colocarse las manos en las orejas, otra, las reglas, trabajar con pocas reglas y que fueran prácticas . Esas las había aprendido y ahora aprendí: “*one, two three... silence please*”, esa canción lo que me parece estupendo porque a través del ritmo logra que canten y así pueden mantenerse en silencio, esa aprendí y que deben levantar la mano si es que están en silencio... ninguna más... ah otra ahora que me acuerdo, instrucciones claras, por ejemplo, “*write down*” y decirle a otro estudiante que significa en español, corto y con ayuda de qué significa en español.

INVESTIGADORA: EL LISTADO DE LO QUE HA APRENDIDO, QUE CONSTRUYÓ, ¿CÓMO LO PODEMOS RELACIONAR CON LAS PERSONAS QUE PARTICIPAN EN SU PROCESO DE PRÁCTICA? EXISTE UNA RELACIÓN, CUÁL?

Uno los estudiantes, a través del diálogo he construido muchos de los aprendizajes que tienen que ver con ellos, por ejemplo, disciplina, relaciones profesor y

estudiante, muchos de los conocimientos técnicos, o sea no de ellos sino a través de la interacción profesor estudiante, muchos de los conocimientos también técnicos, o sea no de ellos sino a través de la interacción entre profesor y estudiante. Especialmente ellos, y en primer semestre mi profesora colaboradora.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO CONSTRUYÓ EL CONOCIMIENTO? ¿GRACIAS A LA PROFESORA COLABORADORA?

Es que ella mantuvo siempre un diálogo constante conmigo, un diálogo profesional de analizar las actividades, qué resultados tenían ciertas actividades, qué podía ser más óptimo para ciertos objetivos, hablábamos mucho desde el ámbito profesional, entonces yo aprendí mucho de ella, no así el segundo semestre, porque la comunicación esta dilatada, no ha sido fluida, entonces no he logrado aprender mucho de las sugerencias que me ha hecho.

INVESTIGADORA: POR QUÉ CREE QUE APRENDIÓ MÁS CON UNA PROFESORA QUE CON LA OTRA ?

En el primer semestre los objetivos eran distintos, en términos de habilidades el colegio el primer semestre desarrollaba *speaking* y ahora comprensión de estructuras gramaticales, que a lo mejor puede ser que yo no domino tanto el cómo enseñar eso, de una forma tan estructural como la profesora pero en cambio acá en

speaking se me dio más la oportunidad de desarrollar, tenía más libertad en ese sentido, yo proponía y la profesora según su criterio me decía si, si esto si puede resultar si es que lo haces así y me daba una guía. Pero acá yo he venido con propuestas y se me han rechazado, eso también tiene que ver, no sé si tanto las características personales de la profesora, porque en ese sentido yo no interactué tanto en el nivel personal con la profesora del primer semestre, era una relación netamente profesional y acá también pero me ha coartado la oportunidad de desarrollarme profesionalmente, porque yo doy los fundamentos pero me rechaza los fundamentos, no que el contexto es distinto, no se puede hacer os mismo porque el contexto es complicado. Para mí no es como para decir que es complicado, no es complicado, no me ha sido complicado trabajar con 46 estudiantes, he tenido problemas y todo eso no como para decir, no, no quiero ir a ese curso porque me estresa, no.

INVESTIGADORA: LAS ALUMNAS QUE TIENEN EVALUACIÓN Y NO PLANIFICACIÓN DIFERENCIADA, PERO DE ACUERDOA SU JUICIO NO TIENEN ESA CARACTERÍSTICA POR LA CUAL HAN SIDO DIAGNOSTICADAS: ¿CÓMO PROFESIONALMENTE PUEDE ENFRENTAR O DAR UNA SOLUCIÓN A UNA SITUACIÓN QUE PODRÍA CLASIFICARSE COMO COMPLEJA?

Desde mi visión de que no debieran... desde mi diagnóstico como profesional que no debieran ser evaluadas diferencialmente y eso lo percibí por el desarrollo de los ejercicios de la clase, los desarrollan normalmente, son iguales al resto de sus

compañeras, inclusive han tenido más avance que otras, he hablado que han tenido avances, pero no más.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ PUEDE SEÑALAR ACERCA DEL ROL DE PROFESOR COLABORADOR?

Uno como profesor en formación o profesor en práctica no ha identificado lo positivo o lo negativo, las cualidades (como profesor, propias) o no al empezar la práctica, y en eso, el rol del profesor colaborador es esencial, porque uno a través de las opiniones, porque el profesor colaborador está atrás observando desde una perspectiva diferente a la propia, entonces los comentarios y la forma en que lo dice es muy importante porque puede afectar y afecta obviamente la identidad en construcción, si yo me veo enfrentada a críticas, a sólo críticas negativas y no a las críticas positivas también, obviamente que uno se ve afectado y en ese sentido la construcción de la identidad como profesional, se ve afectada por los comentarios del profesor colaborador, porque uno construye la identidad a través de los comentarios de los demás y de la propia, entonces en este proceso es importante que un profesor colaborador sea una persona que sepa interactuar de una forma efectiva y respetuosa.

INVESTIGADORA: ¿LA IDENTIDAD PROFESIONAL SE CONSTRUYE EN ESTE PROCESO, ANTES NO?

Es el inicio, porque antes si es que no ha habido experiencias significativas creo que uno no... porque las practica son periodos largos, es un año, son 40 clases el primer y 40 clases el segundo semestre , más o menos, entonces es un proceso largo en tiempo entonces uno pasa mucho tiempo analizándose, mucho tiempo viendo que actividades sí o no, qué estilo tengo o qué estilo puedo desarrollar para lograr objetivos, entonces es un periodo bien importante, porque no hay esa... si antes no uno no tiene esa experiencia como profesor ya, la creación de esa identidad no se inicia, estudiante y profesor colaborador y uno mismo.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)

INVESTIGADORA:¿CÓMO EVALUARÍA EL PROCESO DE PRÁCTICA?

A mí me gustaría que fuera un proceso en el que yo me dedicara solamente a práctica, me gustaría que fuese así, porque a veces siento que me faltaba tiempo, me faltaba leer, no sé analizar algunas cosas, pero por falta de tiempo, no sé... no quiere decir que y hice las cosas a la rápida, dediqué mi tiempo, pero me hubiese gustado más, hacer más cosas, no sé, buscar metodologías, no sé si... es que... a ver, si aparece una metodología nueva poder implementarla y ver si resulta o no, esas cosas. Pero creo que fue bien difícil, porque yo como persona soy bien introvertida y además del hecho de sacar mi personalidad y trabajar con los demás profesores y otras personas, también tuve que informarme sobre los planes y programas o que se yo información de Internet de actividades que podrían resultar o

no, así que yo creo que fue difícil, pero fue, la encontré bien interesante. Salgo satisfecha de la práctica pero me hubiese gustado dar más de lo que hice, pero creo que estuve bien.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ANALIZABA EL PROCESO?

Lo hice con mis compañeros mismos de práctica o cuando tenía un tiempo libre de ponerme a pensar a pensar de cómo lo estaba haciendo o como le dije a ud. anteriormente a los niños les pregunté cómo les había parecido mis clases, lo bueno, lo malo, lo que no les gustó, lo que les gustó, pero detenerme mucho tiempo en pensar: lo hice bien? no lo he hecho. Creo que lo voy a hacer porque quiero sacar lo bueno las debilidades de cómo lo hice y cómo poder mejorarlas y eso lo voy a hacer cuando termine el proceso. Yo soy una persona de pensar mucho, pero ahora no puedo porque estoy muy atareada: tesis, prueba, ramos eh práctica, que detenerme y pensar: a ver, voy por el buen camino, lo he hecho bien, me cuesta, como ud. sabe sabe soy muy perfeccionista entonces como que nunca quedo satisfecha con algo, siempre quiero más, no sé mejor actividades, qué se yo.

INVESTIGADORA: ¿OTRO CONOCIMIENTO QUE MENCIONAR?

También he aprendido a...no es que haya un muro entre el profesor y el estudiante, pero hay límites, hay límites en las relaciones, hay límites dentro del aula, hay reglas y eso he aprendido, que yo soy Paulina, soy así, soy introvertida, soy tranquila, no me gusta andar hablando con garabatos, no es que en el colegio hablo con

garabatos, pero trato de cambiar de ser con más personalidad cosa que los niños digan: ay! la profe es calladita, le puedo decir cualquier cosa, no!.Entonces como a tener personalidad y enfrentar ciertas situaciones que debemos enfrentar los profesores.

Porque después de lo que ha ocurrido, lo he analizado y porque le he pedido ayuda o consejo al profesor colaborador.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO EVALUA EL CONOCIMIENTO CONSTRUÍDO?

Creo que he aprendido muchas cosas, no solo de cómo enseñar, sino de cómo enfrentar ciertas situaciones, en cómo relacionarme con los estudiantes y otros profesores, a ser responsable, a tratar de adecuar el tiempo y de hacer bien las planificaciones. Eso es el cómo enseñar y adecuar la metodología. En lo referente a la metodología he aprendido que todos los alumnos son distintos que todos los alumnos tienen distintos tiempos para aprender, y tal vez mi error fue que si tal vez me enfoqué en realizar *power point*, solamente hice eso y no una guía o hacerlos escuchar algún audio. No sé qué el otro día estábamos hablando con Karen que es necesario por ejemplo en una clase ya una presentación de un *power point*, una guía de ejercicios y tal vez un juego o algo como para darse cuenta si los alumnos han aprendido. Tal vez nosotros , nuestro error ha sido que nos enfocamos mucho en un solo método, yo creo que es necesario... porque todos los niños tienen distinto ritmo de aprendizaje y yo creo que eso es lo que tengo que aprender, de adecuar estas actividades para alumnos visuales o ara alumnos auditivos o los cinéticos. Eso yo sé que lo aprendí, porque yo les preguntaba a los chiquillo, si

aprendieron o no, de hecho el martes le pedí de nuevo a otro curso que encontraban de las clases, sí estuvieron bien, qué no les gustó y dicen cosa que uno en realidad no se da cuenta, por ejemplo a mí siempre me gusta ayudar mucho a los niños que me preguntan, y yo voy para acá, voy para allá, y tal vez estoy tan preocupada de atender todos que no me doy cuenta a veces de las preguntas que me hacen los niños que yo les digo sí, si es así y me preguntan no sé cómo ejemplificarlo: me dicen profe esto está bien? y yo les digo si está bien, pero a lo mejor el alumno quiere saber porque está bien entonces como me llaman acá, me llaman allá, no me centro en realidad a ese alumno y decir mira esto está bien porque esto, esto otro o no está bien porque, eso aprendí también que tengo que hacerles saber el porqué de las cosas en el momento que ellos están ejercitando. Bueno me dijeron que las clases muy interactivas, con *power point* o videos o música también y otros y... que lo que tengo que cambiar es tener más carácter, bueno el profe me dijo que soy como una profe muy buena onda, pero a veces me cuesta poner límites, límites no, o sea hasta aquí no más puedes llegar, o sea no... que haya confianza pero no en exceso, porque a veces los alumnos se confunden y después tal vez no me van a tratar como una profesora, sino como una igual, entonces aunque no digo que es malo pero a veces los niños, no sé cómo decir las palabras...al tener más confianza con uno, como que sobrepasan ciertos límites y yo sé que me falta más carácter.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO ENSEÑAR MANEJO DE TIEMPO Y METODOLOGÍAS
QUÉ MAS RELACIONA CON CÓMO ENSEÑAR?

Conocer la realidad de los alumnos y basarme en eso para enseñarles ciertos contenidos para que sea más significativo para ellos.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO UD. CONSTRUYÓ CONOCIMIENTO QUIENES PARTICIPARON, CÓMO EVALÚA ESO?

En realidad evaluarlo a él, yo lo evaluaría muy bien porque es un profesor que dice, nos dijo tal cual... o sea como dice "al pan pan y al vino vino" si las cosa no resultaron él nos dijo no resultó esto, te faltó esto, te faltó esto otro, pero también nos decía las cosas positivas que es algo muy importante también, porque sino uno dice, puchas! hice todo mal y se bajones, en cambio él no y si nos decía las cosas, los detalles, los errores que cometíamos, no decía cómo solucionar esos errores, así que a nosotros nos ayudó mucho, mucho el profesor, no sólo en actividades que podíamos realizar, sino cómo enfrentarnos a ciertas situaciones , a relacionarnos con los alumnos y creo que nos ha ayudado bastante, yo estoy muy agradecida de ese profesor.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO RELACIONARÍA UD. ESA LABOR Y ESA RETROALIMENTACIÓN DE LO POSITIVO Y DE LO QUE HABÍA QUE MEJORAR QUE HIZO ESTO PROFESOR Y LO QUE UD CONSTRUYÓ (DEL CÓMO ENSEÑAR)?

El muchas veces nos dijo mira, por ejemplo de no darle a los alumnos el trabajo hecho, tratar que ellos pensarán, a ver qué significa, por ejemplo yo hice un *power*

point, a ver de qué contenido erra que no recuerdo, ah de pasado simple, entonces él nos dijo mira, podrían mostrarle objetos, cosas, entonces que los niños hagan como una... que analicen lo que están viendo y como que formen algún concepto o alguna oración relacionado y yo lo implementé y resultó, porque los niños al principio estaban como: y esto qué es, yo les decía qué pueden, qué pueden adivinar, o qué pueden uds. pensar de lo que está pasando acá, tenemos un corazón, dos personas, una cierta hora, un día, qué pasó?: ah!! dijeron esto y esto, y en inglés cómo se diría, entonces yo creo que, aprender de él es importante, lo que aprendí es que a veces uno como profesora le entrega todo el trabajo a los alumnos, que a veces no los hace pensar mucho, no los hace analizar el porqué de las cosas, por qué sólo entregar estructuras, bueno no entregaba yo solamente estructuras, pero es como tan mecanizado, es que también sirve la mecanización, es que yo siento que no analizan lo que están diciendo o la idea que quieren decir, creo que también es hacerlos trabajar a ellos un poco de analizar, ciertas situaciones o ciertos conceptos.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ HACE UD. CON ESOS CONOCIMIENTOS QUE HA CONSTRUÍDO?

Yo creo que los voy a implementar porque estos aprendizajes no se olvidan, ya sé cómo enfrentarme en el mundo laboral, ya sé cómo enfrentar situaciones, cómo relacionarme con los niños, cómo empezar, ah! lo que aprendí también de dejar reglas claras desde el primer día de clases y eso es lo que me falta, entonces ya sé que para cuando trabaje, ah tengo que hacer esto, las reglas de la clase, crearlas con los mimosa alumnos, no sea como algo impuesto por mí.

Yo creo que es algo que no se olvida, es como un librito que uno tiene que en ciertas situaciones uno va a intentar de hacerlo lo mejor posible para enfrentar ciertas problemáticas o de cómo enseñar o pensar esto me resultó con estos niños voy a tratar de conocerlos, voy a ver si va obtener frutos, cierto, las metodologías que voy a enseñar. Ese librito está dentro de uno, si yo creo que he aprendido mucho de este proceso de práctica, si y tengo mucho que aprender, sé los errores que he cometido y no los quiero volver a cometer, entonces yo siempre voy a tener en mente de este proceso de práctica, de cómo lo hice, de lo que resultó, de lo que no resultó y sacar provecho de este proceso que ya voy a entrar al mundo laboral.

INVESTIGADORA: ¿QUÉ CONOCIMIENTOS HA CONSTRUIDO DURANTE LA PRÁCTICA?

Cómo relacionarme con los alumnos.

Cómo planificar ya sea unidad o clase a aprender el tiempo de las actividades que yo voy a implementar.

De que quiero hacer muy bien mi trabajo, quiero que los alumnos aprendan, no es solamente de hacerles actividades y quede todo...bueno yo enseñé y si los alumnos aprendieron o no problema de ellos, no, no me gusta eso, creo que siento un compromiso hacia mis alumnos.

INVESTIGADORA:¿ QUÉ PERSONAS INFLUYENTES RECONOCE DURANTE EL PROCESO DE PRÁCTICA QUE LE AYUDARON A APRENDER?

El profesor colaborador y supervisor.

Tal vez mis mismos compañeros de práctica porque conversábamos lo que nos pasaba, entonces yo aprendía de ellos, de qué hacer o no hacer y ellos aprendían de mi también.

Mi pololo porque me decía que me tengo que tranquilizar y enfocar, me decía que no tenía que frustrarme tanto.

CASO 3: BITÁCORA UNIDAD DE ANÁLISIS 2 (REFLEXIÓN/EVALUACIÓN)

INVESTIGADORA: UD SEÑALA: “TODOS TENEMOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DISTINTOS”. ¿PODRÍA DESARROLLARLO?

Yo me refiero a eso de que hay ciertas características personales que influyen en la forma en que uno se relaciona durante las sesiones de enseñanza aprendizaje y además concepciones distintas que... no se ... y percepciones distintas en relación a otros profesores.

INVESTIGADORA: CUANDO UD. DICE CARACTERÍSTICAS PERSONALES ¿PODRÍA DAR UN EJEMPLO?

Por ejemplo, el sentido del humor, esa es una, todos tenemos diferentes niveles de relacionarse con el humor y maneras de como expresa esa forma de personalidad en el sentido más estricto.

INVESTIGADORA: AL REFERIRSE A PERCEPCIONES, ¿QUÉ PLANTEA??

En relación a las alumnas, por ejemplo, la miss colaboradora veía de forma diferente a las estudiantes, que la mía, o sea yo no sé si es por la edad pero yo veía a mis estudiantes de una forma mucho más...bueno puedo emitir juicios, cierto? yo respetaba mucho más alas estudiantes

en el sentido de no gritarles de no pasara a llevar sus ideas, su pensamiento.

INVESTIGADORA: Y ESTO DE LOS ESTILOS ADEMÁS DE ESTAR CONFORMADO POR UN COMPONENTE PERSONAL Y UNO DE PERCEPCIONES,¿TIENE AL GÚN OTRO COMPONENTE?, CÓMO UD ARMA SU ESTILO PORQUE AL PARECEER UD ¿YA TIENE UN ESTILO?

Bueno ahora pienso que no sé si tengo un estilo, tengo dudas porque no logro definir lo que es un estilo, pero si creo tener una impronta. No sé cual es la diferencia entre estilo e impronta.

¿INVESTIGADORA: HAY ALGUN OTRO ELEMENTO EN ESTE ESTILO E IMPRONTA, ADEMÁS DE LAS PERCEPCIONES Y LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES?

Si las concepciones sobre el cómo debe ser o cómo se puede desarrollar el aprendizaje, me dio la impresión a mí que la profesora tenía una idea totalmente distinta de lo que es el aprendizaje.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL ES SU CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE?

Yo lo veo como un proceso activo en donde las alumnas tienen que pensar, por lo tanto uno como profesor no puede activar procesos cognitivos si uno le da todas las soluciones o todo el conocimiento por decir, las estructuras ehh, cómo desarrollar ciertas actividades si no que tiene que ser un proceso gradual, pero también siento como una... todavía no comprendo bien el concepto.

INVESTIGADORA: ¿CUÁL CONCEPTO?

De aprendizaje en ese sentido, como proceso gradual que el profesor tiene que ser guía, todavía lo estoy analizando y evaluando. Pero la miss me dio a entender que ella prefería el dar la regla, el dar el conocimiento de una forma explícita, que tampoco lo encuentro tan descabellado, pero si me produjo un choque de percepciones, en ese momento cuando estaba en la práctica, pero ahora cuando lo pienso ya un poco más no lo veo tan así, tan como un crimen, porque consideré que la otra perspectiva también puede ser válida, en el contexto en el que estábamos, porque las chiquillas, las estudiantes tenían problemas y a lo mejor en ese momento era mucho más factible y eficiente y efectivo llevar ese tipo de metodología al aula.

INVESTIGADORA: UD SEÑALÓ: “EL SER PRACTICANTES ES SER DUAL, UNO TIENE LA LIBERTAD COMPLETA DE HACER LO QUE UNO QUIERE HACER, PORQUE YO INTERVENGO EN EL ESPACIO DE LA PROFESORA”. ¿PODRÍA DESARROLLARLO?

Si, en todo el periodo de práctica me sentí y tuve la percepción de que yo no podía ser yo, porque habían un sin número de limitantes y que por más que yo diera mis fundamentos no se me consideraban, entonces me produjo esa cierta dualidad de la que hablo, es sentirse parte pero no de la escuela, es ser y no ser a la vez, porque uno no se puede desarrollar como quisiera porque todo proviene de la profesora colaboradora o de las personas con las que uno está trabajando, entonces durante ese proceso me sentí coartada, limitada para hacer ciertas actividades, probar porque la experiencia de la práctica es probar, evaluar ciertas...las actividades, el uso de metodologías nuevas, etc. Pero no lo sentí como que fuera práctica, una práctica tan provechosa como pienso yo que podría haber sido una práctica sin tantas limitantes, porque por más que uno da su fundamento y...no se le es considerado. Pero no fue así el caso del primer semestre, donde no sentí tanto ese proceso de dualidad, pero si en el segundo semestre sí.

INVESTIGADORA: ¿UD. PLANTEÓ QUE HABÍA IDENTIFICADO ELEMENTOS QUE LE SON PROPIOS EN ESTE ESTILO O IMPRONTA?

Uno es el uso de diferentes técnicas para el manejo de clases que son, no sé si nuevas, no son nuevas, son innovadoras, por ejemplo, el trabajar con reglas. Uno

me gusta trabajar con reglas porque los resultados son positivos, ya lo he probado entres curso y podría decir que son efectivos, funcionan.

El trato, las relaciones que establezco, no son relaciones con mis estudiantes, tan jerárquicas sino que les doy la oportunidad de saber que yo no soy una persona inalcanzable en relación a mis conocimientos, que ellos también pueden lograr mejores resultados de los que yo tuve en la enseñanza básica y media. El recalcar también que su potencialidad es alta en comparación con las percepciones que tienen los otros profesores y demostrarlo porque una cosa es decirlo y otra es demostrarlo, demostré que puedo llevar a los estudiantes a otro nivel, que para i es un logro importante. Creo que esos son los elementos que hacen que yo sea yo.

INVESTIGADORA: SI MIRÁSEMOS LA PRÁCTICA AHORA, ¿CÓMO LA EVALUARÍA?

Una práctica provechosa, el primer semestre, aprendí muchísimos conocimientos que no tenía y habilidades. Por ejemplo el enfrentarse a un grupo de personas numerosas y lograr manejarme, manejarme yo, porque otra es manejar al grupo, lograra manejar elementos internos míos que no, que son difíciles de identificar antes cuando uno no ha tenido experiencia prolongada en enseñar, por ejemplo el ponerme nerviosa o el hablar con cierto tono, manejar la oralidad en ese sentido, el vocabulario son habilidades que aprendí. Entonces podría decir que tuve dos procesos diferentes de práctica, el primero fue provechoso, aprendía harto, aprendí a desenvolverme con mis propias herramientas y el segundo proceso que no fue nada grato, todavía estoy buscando que aprendí, no sé si aprendí mucho al

relacionarme con profesores y como decía anteriormente a tolerar, tuve que tolerar comentarios no constructivos, a hacer guías puede ser, eso rescato, nada más.

INVESTIGADORA: CON RESPECTO A LAS PERSONAS QUE PARTICIPARON CON UD. EN EL PROCESO DE PRÁCTICA COMPLETO, ¿CÓMO PODRÍA EVALUAR ESA PARTICIPACIÓN Y LOS CONOCIMIENTOS CONSTRUIDOS?

Bueno mi profesora colaboradora el primer semestre, fue muy grato trabajar con ella, porque siempre tuvo una, un trato agradable y comentarios constructivos, siempre fue una relación profesional, no fui amiga de la profesora, pero si tuve una relación positiva con ella, profesionalmente hablando y con las demás colegas de la escuela.

No así en el caso del segundo semestre en donde la profesora no fue un elemento importante dentro de mi proceso de práctica, por su actitud destructiva en los comentarios y en la forma de relacionarse, porque poco comunicativa, uno no lograba hacer... enterarse lo que ella pensaba en temas profesionales y eso es súper importante porque cómo voy a saber yo que tengo que hacer, que debo hacer si ella no hablaba y por más que yo tratara de entablar un diálogo, no fue posible, a lo mejor mis actitudes también...pero yo creo que tuve una disposición actitud totalmente positiva si se quiere decir sí, pero no tuve de vuelta un trato profesional muy grato y menos constructivo.

Y los supervisores también tiene tienen un rol importante, pero menos importante, pero menos importante en la escala. Los profesores supervisores no van todos los

días, no conocen la realidad de un como practicante en el día a día de hacer las clases, van a ciertas clases, no se quedan tampoco a todas las clases, no tienen una visión completa, entonces por más que uno logre un diálogo constructivo con ellos, uno siente que no logra mucho con ese diálogo. No aporta, o sea no como uno desearía. Pienso que el proceso de práctica es el conocerse uno mismo como profe, entonces uno basa las evaluaciones de sí mismo a través de lo que dicen los demás, pero también es muy importante la opinión propia, porque es uno la que se está evaluando, es uno la que se propone ciertas metas, es uno el que se conoce en todos los ámbitos, pero también es importante la opinión del resto, porque ellos lo ven desde otra perspectiva que uno misma.

INVESTIGADORA: ¿CÓMO EVALÚA UD, LOS CONTEXTOS, LOS COLEGIOS, SON UN ESPACIO QUE INFLUYE EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO O NO?

No sé si influye, no creo que influya mucho, porque la mayor parte del proceso de aprendizaje de la práctica se desarrolla en el aula. Hay similitudes varias en las aulas. Yo no vi diferencias entre los cursos (en términos de personas) tienen en su forma de relacionarse con los profesores es muy similar, habían muchas faltas de respeto en la forma de relacionarse de los alumnos hacia la profesora en el caso de que la profesora no mantuviera las reglas claras, eso me pasó en los dos colegios. Ahora, si hay más problemas sociales, hay que reconocer que hay muchos más problemas sociales en el COLEGIO A que en el COLEGIO B.

INVESTIGADORA: ¿QUE PASA CO LAS FORMAS DE ENSEÑAR?

Ahí hay una gran diferencias, en el COLEGIO A, los contenidos eran de mayor complejidad y había mucho más innovación y se utilizaban muchos más recursos, por ejemplo había un data que uno disponía toda la semana del data. En el otro colegio el espacio físico era complicado trabajar y no había tanto recurso. Lo que también era un elemento que impedía la enseñanza del inglés al nivel del otro colegio.

INVESTIGADORA: ¿CUÁLES SON LOS TRES CONOCIMIENTOS QUE HA CONSTRUIDO EN LA PRACATICA?

El aplicar diferentes técnicas de enseñar.

Desarrollar actividades innovadoras.

A tolerar.

CASO 3: PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: UNIDADES DE TEXTO, CITAS Y FRASES/TÓPICOS

La Práctica Profesional de la Carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad 3 está ubicada en el quinto año (nivel 500) de un programa de régimen anual. De acuerdo al documento analizado podemos señalar que se declara la práctica como eje que articula las actividades curriculares permitiendo una aproximación gradual de los futuros docentes al trabajo profesional. Existe un

reconocimiento del hecho que ***esta actividad constituye un proceso complejo y crucial el cual es visto como una instancia de reflexión y análisis***, aunque es usualmente percibida como un momento de prueba.

FUENTE: PROGRAMA DE ESTUDIO

Se menciona que los profesores debieran realizar su proceso de práctica basados en las dimensiones y componentes del conocimiento profesional, saber académico, teorías implícitas, usos prácticos y creencias.

Como objetivo general se plantea el desempeñar el rol de profesor de inglés en niveles de EGB y EM ***poniendo en práctica conceptualizaciones teóricas y prácticas referidas al nuevo perfil del docente en la sociedad del conocimiento***, teniendo como base los estándares de desempeño para la formación inicial docente.

Los objetivos específicos son orientados por el MBE en sus tres primeros dominios. Las actividades explicitadas en el programa se relacionan por una parte con las responsabilidades que los practicantes asumen en su proceso, así como con el quehacer propio de su labor en la especialidad como por ejemplo planificar, realizar clases “innovadoras” y reflexionar sobre su práctica. Cabe mencionar también que la elaboración del informe de práctica es una de las actividades listadas.

FUENTE: PROFESORA SUPERVISORA/COORDINADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

Existe una coordinadora de prácticas docentes (progresivas y profesional) que tiene como función principal organizar los procesos de visitas y asignación de

los estudiantes en relación a colegios, profesores colaboradores y supervisores. La profesora señala que el objetivo general de la práctica profesional está relacionado con la auto reflexión, entendida como el aprender de las prácticas uniendo teoría y práctica y desde ahí aprender. Este objetivo está alineado al Proyecto FFID adjudicado por la Universidad 3 (denominado Docentes para el Siglo XXI) en cuanto a incorporar al plan de estudios las prácticas progresivas desde el primer año.

Señala que se busca lograr “una pedagogía crítica” entendida como “ese tomar conciencia” para “adquirir un conocimiento total” aunque, desde la percepción de la Coordinadora, esto a los estudiantes no les gusta mucho.

En lo que dice relación con la articulación entre las prácticas progresivas y la práctica profesional, la profesora expresa que si bien existe articulación pero “no como ella desearía” considera que “todavía falta”. La articulación es percibida en las tareas/actividades que los estudiantes deben realizar en las distintas prácticas.

La Coordinadora comenta, con respecto a las funciones que ella debe realizar, que existe una mezcla entre éstas y actividades. Explicita que dentro de las funciones que recuerda está el fortalecimiento de los lazos que existen entre los agentes que están involucrados y el estudio de la contribución que hacen los profesores colaboradores (estímulo o reconocimiento). Finalmente menciona la función de proponer talleres metodológicos de actualización para académicos y profesores colaboradores.

Las expectativas planteadas por la Coordinadora se relacionan a poder desarrollar las competencias o los criterios que aparecen en el MBE. Ella también nos indica que tanto los profesores colaboradores como los supervisores evalúan a

los practicantes a través de una pauta y se utiliza además informes (uno semestral) para lograr la calificación final.

FUENTE: PROFESORA COLABORADORA (ENTREVISTA ESTRUCTURADA)

Como objetivo de la Práctica Profesional, la profesora colaboradora indica que el estudiante debe ser capaz de poner en práctica todos los conocimientos metodológicos, didácticos y disciplinarios adquiridos en sus años de estudios universitarios para insertarse con éxito en el mundo laboral y lograr así una visión acerca de la labor que desempeñará a futuro.

Si bien considera que existe una relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, señala que desde su mirada, los estudiantes (futuros profesores) debieran asumir una actitud más responsable y proactiva.

Su rol es mayoritariamente definido como de revisión y apoyo en el proceso de diseño de las clases y de los materiales que serán utilizados en ellas. Además, indica que observa y provee retroalimentación al trabajo realizado por el profesor en práctica.

En cuanto a las expectativas con respecto al proceso de Práctica se focaliza exclusivamente en lo que el practicante debiese realizar (se mencionan indicadores del Marco par la Buena Enseñanza), además se espera que el nuevo profesor sea capaz de utilizar metodologías innovadoras que aporten al trabajo del colegio.

La evaluación y los criterios utilizados para este proceso parecen visualizar un profesor capaz de desempeñarse en nivel de experto evidenciando el logro de ciertas competencias que se relacionan mayoritariamente con el diseño y puesta en práctica de la clase y a ciertos aspectos relativos al ámbito de responsabilidad profesional.

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 1 (ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA)

Las unidades de análisis (muestra teórica/replicación literal) son seleccionadas aplicando el criterio de trabajar con el/la estudiante en período de Práctica Profesional con más alto promedio y el/la estudiante con más bajo promedio en sus evaluaciones. Se realiza esta elección para tener una característica académica distintiva entre ambas unidades.

OBJETIVO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Para esta profesora en formación el objetivo de la Práctica Profesional es aprender, poder definirse como profesora (tipo o modelo) y como persona en lo que dice relación a saber cuáles serán las tareas a futuro, así como también saber si ha sido responsable y respetuosa. Se alude además el poder aplicar lo que se ha aprendido (no es lo mismo la teoría a la práctica) y lograr que los estudiantes aprendan.

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como respuesta a la pregunta que investiga la posible relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, esta profesora señala que considera que existe relación pero sólo con la asignatura de Metodología y Práctica IV (año anterior), no así con las otras prácticas progresivas.

FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La función o responsabilidad en el proceso de Práctica es comprendido como ser responsable del aprendizaje de los estudiantes que tiene a su cargo. Si bien reconoce que es un proceso de aprendizaje para ella, también acepta que como practicante asume la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas que posee dicen relación con aprender, tanto del profesor colaborador/supervisor, así como de sus estudiantes y lograr que sus estudiantes

aprendan. En otro aspecto, la profesora no tiene claridad de los aspectos y modalidades que serán utilizadas para evaluar su proceso de Práctica.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Las experiencias escolares previas de la futura profesora indican que estudió su EGB y EM en establecimientos municipalizados, que según su percepción, no estaban muy comprometidos con los estudiantes ya que no demostraban preocupación por ellos: “no había una relación más allá o sea de confianza”. Menciona que en su EM (liceo técnico) el modelo de profesora de inglés que ella tuvo es muy diferente al que ella está intentando seguir. Señala que era:

Por ejemplo guías, de explicar en la pizarra y nada más, no había un... no se formaba un contexto era solamente ya por ejemplo el presente simple, el presente simple se hace así, la estructura y listo, y de esto vamos a hacer una prueba la próxima clase, siempre me fue bien en inglés si, desde básica y media, pero no tengo algún recuerdo de algún profesor que yo diga ese profesor me ayudó mucho a aprender, no”.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR

El profesor/a es descrito como un profesional que sepa su disciplina, que conozca a sus estudiantes. Que sepa de otras disciplinas en lo que dice relación a temáticas que debe enseñar a través de los textos que trabaja con los estudiantes. Que busque cercanía con los estudiantes, ella considera por lecturas que ha realizado y por modelos que ha visto en la universidad y por su propia elección, que quiere ser cercana con sus estudiantes.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA

Una buena práctica debiese mostrar compromiso y responsabilidad con la carrera profesional. Conocer las normas del colegio, saber de la disciplina que se enseña, conocer a los estudiantes y las metodologías adecuadas para enseñar.

FUENTE: UNIDAD DE ANÁLISIS 2(ENTREVISTA ESTRUCTURADA Y SEMI ESTRUCTURADA)

Para esta profesora en formación el objetivo de la Práctica Profesional es desarrollar o aplicar todo lo que se ha adquirido durante los años de universidad. Señala que considera que “es difícil porque todo se enseñó en forma separada” y considera que antes no existió la oportunidad de poder “cuadrar todo” (este proceso de cuadrar lo relaciona con organizar a nivel mental los conocimientos adquiridos por separado).

RELACIÓN PRÁCTICAS PROGRESIVAS Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Como respuesta a la pregunta que investiga la posible relación entre las prácticas progresivas y la Práctica Profesional, esta profesora considera que no existe esta relación y señala: “fueron más bien prácticas teóricas, de análisis de teoría de más bien ver de situarse como estudiante y no como profesor en desarrollo o profesor en formación”. Plantea que aprendió a analizar el sistema

educacional, observar, elaborar informes, realizar diseños (en teoría) pero no aprendió a llevarlos a la práctica, no aprendió técnicas de manejo de grupos, ni de trabajo de desarrollo de habilidades lingüísticas.

FUNCIÓN O RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE PRÁCTICA

La función o responsabilidad en el proceso de Práctica es comprendido como llevar cabo lo que el profesor colaborador le indique, aportar al colegio con elementos de innovación. Además, ser responsable y respetuosa de las rutinas del establecimiento en el que realiza su proceso de práctica.

EXPECTATIVAS RESPECTO DEL PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las expectativas mencionadas apuntan a desarrollarse en niveles que no había desarrollado antes, conocer técnicas de manejo de clases, tener una relación interpersonal cercana con los estudiantes, motivándolos.

EVALUACIÓN DE PROCESO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Con respecto a la Evaluación del Proceso de Práctica, la profesora señala que se utiliza una rúbrica con aspectos contenidos en el MBE. Intervienen el profesor supervisor de la universidad y el profesor colaborador del colegio.

EXPERIENCIA ESCOLAR

Con respecto a las experiencias escolares previas de la futura profesora, se puede indicar que tanto su EGB y EM las realizó en colegios municipales (liceo técnico profesional). Sus profesores en la EGB son catalogados como competentes (en su mayoría) ya que lo que enseñaban era comprensible para ella y la motivaban a aprender. En la EM, considera que sus profesores fueron excelentes, con un estilo especial, con metodologías innovadoras que presentaban desafíos para los estudiantes.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROFESOR

Las características mencionadas se relacionan con un manejo de la disciplina (entendida como control o manejo del curso) diferente a lo que otros puedan entender. Esto se basaba en la empatía, en educar con el ejemplo, tratar con respeto al estudiante para éste se motive y busque aprender. Relaciona motivación y buena disciplina. Que las formas de evaluar sean innovadoras que se potencien diferentes aspectos de los estudiantes.

CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PRÁCTICA

Una buena práctica se caracteriza por tener objetivos claros y centrarse más en el desarrollo de habilidades que en la enseñanza de sistemas (lingüísticos). Que el profesor sea capaz de motivar a los estudiantes para que tengan el grado de conciencia que se pueden superar. Desarrollar clases coherentes entre lo diseñado y las actividades a ser realizadas por los estudiantes. Evaluar las cuatro habilidades lingüísticas utilizando diferentes instrumentos / estrategias. Se menciona además la

capacidad de extrapolar los resultados obtenidos por los estudiantes en términos de desarrollo de habilidades lingüísticas a contextos externos a la sala de clases.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989) para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

BITÁCORA

UNIDAD DE ANÁLISIS 1: IDENTIFICAR

Define actividad o tarea como los pasos que debe seguir en el proceso de práctica, lo define así:

Los pasos que yo debo seguir en este proceso de práctica desde lo mínimo a lo más macro, desde el momento que entro al liceo, el momento que estoy en el liceo, el momento que estoy en la sala de clases y que salgo del liceo o también cuando tengo que realizar una planificación de clases.

Plantea que la primera tarea consiste en el proceso de preparación de lo que va a enseñar, para ello menciona distintas actividades/tareas que lleva a cabo y que forman parte de la planificación/diseño de la clase. Reconoce que al interior de cada una de estas macro tareas existen tareas menores:

Dentro de estas tareas hay otras tareas, revisar planes y programas (de segundo

medio), fijarme cual va a ser el objetivo de mi clase, cuáles son las habilidades específicas, qué actividades van a hacer los niños ¿voy a conseguir los aprendizajes de esta forma? ¿Con estas actividades?

La practicante otorga importancia a la preparación temática para la enseñanza o desarrollo de habilidades lingüísticas, considera que ello permite obtener ciertos datos “curiosos” para captar de mejor manera su atención y hacer de los contenidos a enseñar elementos más interesantes. Menciona:

La búsqueda de información acerca de los tópicos, actividades de Internet, sugerencias de cómo enseñar ciertos contenidos; porque si bien es cierto en una unidad temática se enseñan ciertos contenidos, no solamente es eso, también uno como profesor jefe tiene que saber del tema

Ella busca materiales en *internet* para utilizar en clases, ya que en ocasiones puede estar horas intentando elaborar una actividad y no logra realizarlo. Reconoce que lo que ella hace es tomar ciertas sugerencias de diferentes actividades y las adecua a la realidad de su(s) curso(s). La idea que señala es lograr captar la atención de los estudiantes. En lo que dice relación a cómo enseñar ciertos contenidos, la profesora en práctica menciona que obtiene esa información de libros.

Otra tarea identificada es la realización de las actividades y los materiales que utilizaría (presentaciones en *power point*, *flashcards*, guías de estudio). Señala que ha aprendido a través de la conversación con otros practicantes que en la elaboración de guías de trabajo para sus estudiantes se hace necesario señalar el objetivo planteado para esas actividades proveyendo, de esa forma, las metas claramente definidas.

Identifica como tarea/actividad, también, el enviar y mostrar las planificaciones (diseños) al profesor colaborador/supervisor para su revisión y sugerencias de mejora. Esto se lleva a cabo un día fijo en la semana (miércoles). La siguiente tarea/actividad que ha identificado la profesora dice relación con la necesidad de realizar lectura en búsqueda de información acerca de “el manejo de clase” que ha sido mencionado como dificultoso “me cuesta el manejo de clase”.

Al ser consultada de cómo comprende ella el “manejo de clase”, relata una experiencia vivida con uno de los cursos y la poca motivación de ellos en las clases de inglés. Frente a esta desmotivación que se hacía evidente con bromas que se realizaban durante el transcurso de la clase, ella les plantea a los estudiantes una serie de preguntas que buscan encontrar la razón para el comportamiento que tienen. Los estudiantes le comentan que el comportamiento del curso es así con todos los profesores y se auto describen como un curso flojo. Ella les señala que quiere que retroalimenten su quehacer anotando en unos papeles sugerencias para que ella seleccione algunas para implementar en sus clases. A través de esta conversación con los estudiantes, la profesora logra darse cuenta que ella, no está haciendo sus clases de manera errada y señala:

Y ahí me saqué esa percepción que tenía que lo estaba haciendo mal, porque yo pensaba que lo estaba haciendo mal y yo me he dado cuenta que soy demasiado perfeccionista y así que ahora estoy un poco más tranquila.

La practicante señala que “sentía” una lejanía entre ella sus estudiantes, lo cual no era no se ajusta a lo que ella quiere. Señala que lo óptimo es tener una relación cordial con los estudiantes y que la recuerden.

Creo que es importante tener una buena relación con los alumnos, no solamente que uno pase por la vida así y no se acuerden de uno: “aprendí esto con la profe, oh! con esta profe no aprendí nada”. Porque he escuchado eso de muchos, y también de profesores que yo tuve, enseñan contenidos, escriben en la pizarra y escriben y escriben; pero están aprendiendo los niños, NO. Entonces quiero que sea distinto conmigo, aunque sea lo más mínimo:”oye, aprendí esto con la profe”, “era buena persona con nosotros”, “Oh, si las clases eran entretenidas”, eso quiero que los niños sientan.

Este clima de confianza con los estudiantes debe permitir, sin embargo, que en el momento de aprender ellos estén atentos ya que la idea es que aprendan.

Otras tareas/actividades identificadas son: tomar en cuenta y analizar las actividades que el profesor colaborador le sugiere en las reuniones que están establecidas cada semana y organizar la utilización de ciertos recursos necesarios para llevar a cabo las clases. Menciona la profesora que debe conseguir con cierta antelación elementos tales como: el proyector multimedia, elaborar y pedir las fotocopias de guías de trabajo. Además indica que es necesario completar una carpeta que el colegio ha creado para que los practicantes lleven un registro de las actividades realizadas en las clases (firma y fecha).

Respecto a los procesos de evaluación, específicamente la elaboración de pruebas, la practicante aplica los instrumentos elaborados por los profesores de la asignatura (Departamento) y tiene la oportunidad de elaborar lo una prueba extra para los estudiantes que no asisten a la fecha oficial de la evaluación (creando la “fila C”). Además corrige las pruebas y pasa las notas al libro e clases.

Al finalizar el proceso de identificar las tareas/actividades que realiza ella reflexiona que no se había dado cuenta que eran tantas.

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth(1989), el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

La profesora agrega dos (sub)tareas/actividades a las planteadas anteriormente (en la planificación) que son búsqueda del objetivo y habilidad específica en el programa de estudio el subsector inglés.

Además desarrolla la idea que señala que para que exista una motivación en los estudiantes debe haber una relación entre los contenidos que se van a enseñar con la realidad que ellos conocen. Indica que para planificar y diseñar siempre parte de los estudiantes, de su realidad. Reconoce que este conocimiento surge de libros (no recuerda bien cuáles), pero dice que recuerda haber leído que una enseñanza *isolated* no tiene mayor significado para los estudiantes.

La profesora indica que es ella quien decide la profundidad del tratamiento de los contenidos morfosintácticos que ella debe enseñar. Al preguntarle la base para los criterios de selección, nos dice que se basa en el Marco Curricular y a las funciones que ella quiere que ellos desarrollen:

De acuerdo al programa del nivel y depende de qué quiero yo que los niños aprendan, ya por ejemplo me gustaría que los niños aprendieran a describir una situación en el pasado, porque eso les ayuda en el inglés.

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación

contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR

Considera que la práctica “estuvo bien”, sin embargo sugiere que sería más útil si se pudiera dedicar exclusivamente a dicho proceso ya que existen muchas actividades que realizar y que por factores de tiempo no se llevan a cabo de manera óptima. El proceso de análisis lo ha hecho en conjunto con sus compañeros “cuando tenía tiempo libre” y a través de conversaciones con sus estudiantes quienes han retroalimentado su trabajo. Sin embargo, indica que no se ha detenido mucho tiempo a pensar y obtener un juicio que evalúe cómo ha desarrolla su trabajo.

Se describe como una persona que piensa mucho pero que la cantidad de trabajo que debe realizar entre las asignaturas que cursa y la actividad de práctica, no le permiten hacerlo adecuadamente. Señala que, gracias a su análisis y al apoyo del profesor colaborador, ha aprendido que existen límites entre el profesor y los estudiantes, hay reglas que deben ser respetadas y eso significa “tener personalidad y enfrentar ciertas situaciones que debemos enfrentar los profesores”. Además, plantea que ha aprendid a relacionarse con los estudiantes, con otros profesores, a ser responsable, a utilizar adecuadamente el tiempo y a adecuar la metodología a los estudiantes para realizar las planificaciones/diseños de manera óptima.

El darse cuenta que todos los estudiantes son distintos y que, por lo tanto, aprenden de diferentes formas, le ha permitido organizar de manera más adecuada

las clases. Ha sido capaz de darse que cuando los estudiantes le preguntan, no sólo quieren saber si la respuesta está correcta o no, sino la razón que fundamenta esa respuesta. Señala que un aspecto que notó debe mejorar es “tener más carácter” ya que los estudiantes pueden mal interpretar “su buena onda”.

El profesor colaborador es destacado como una de las personas que ha contribuido de manera relevante al proceso de construcción de conocimiento ya que analiza con ella los aspectos positivos y negativos de su desempeño y sugiere maneras de enfrentar situaciones problemáticas.

Si las cosas no resultaron, él nos dijo no resultó esto, faltó esto, te faltó esto otro. Pero también nos decía las cosas positivas, que es algo muy importante también, porque si no, uno dice: puchas! hice todo mal y se bajonea.

Dentro de los conocimientos construidos con guía del profesor colaborador, menciona también el explicitar claramente las reglas y releva el hecho de promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento a través de actividades/tareas que les implique participar activamente en la respuesta a cierto desafío planteado:

Lo que aprendía es que uno a veces como profesora le entrega todo el trabajo a los alumnos, que a veces no los hace pensar mucho, no los hace analizar el porqué de las cosas.

Señala que los conocimientos construidos van a estar siempre en su mente y que son como “un librito que está dentro de ella” y que utilizará cada vez que se enfrente a ciertas problemáticas. Indica como conocimientos relevantes construidos: el cómo relacionarse con los estudiantes, el cómo planificar y diseñar y el haberse dado cuenta que quiere realizar su trabajo de manera adecuada, para que sus estudiantes aprendan ya que siente un compromiso con este proceso.

Al aplicar el modelo propuesto por Smyth (1989) para lograr reflexión, el primer paso denominado *descripción* se comienza a develar través de la entrevista semi estructurada basada en el trabajo de registro en la Bitácora. Recordemos que se busca que los profesores logren identificar ¿qué hacen?, es decir qué tareas o actividades realizan, ¿qué personas intervienen en este proceso?, ¿en qué contexto se lleva a cabo el proceso? y finalmente ¿qué conocimiento están construyendo y de qué manera?

BITÁCORA

UNIDAD DE ANÁLISIS 2: IDENTIFICAR

La profesora señala que las actividades/tareas que ella realiza son:

Llevar libro de clases

Llevar la llave de la sala

Abrir la sala

Hacer pasar a las estudiantes

Saludar a las estudiantes

Posteriormente pedir fotocopias de guías a la profesora con una semana de anticipación,

Pedir proyector multimedia y *laptop* también con una semana de anticipación a la profesora

Después deja y libro de clase en el estante

No tengo tampoco mayor acercamiento con el libro es solamente llevar el libro. No registro nada en el libro de clase.

Quedarme ciertos minutos después de la clase para recibir feedback de la profesora

Enviar material de trabajo a profesora colaboradora y supervisora para su corrección, su evaluación.

Diseñar las sesiones

Desarrollar las sesiones de inicio a fin

Enviar material y diseño de clases a profesora supervisora

Reunirse con profesora supervisora una vez a la semana

Ir a oficina del instituto para que los diseños sean timbrados, imprimir dos copias de cada diseño,

Consultar por los contenidos a enseñar para la próxima semana, con la profesora colaboradora

Diseñar tipos de ejercicios iguales a los que la profesora indique, o sea no me puedo tampoco... eh, no tengo plena libertad de desarrollar los ejercicios que yo quiera, estos deben estar en relación con las pruebas en línea que se realizan en el liceo

Diseñar la guía con cierto número de ejercicios, mínimo diez ejercicios

Indicar el objetivo para cada guía

Mantener cierta relación también con las estudiantes, no muy cercana

Diseñar las evaluaciones de acuerdo al formato de las pruebas en línea

Establecer los objetivos de acuerdo a lo que la profesora indique que mayormente son de comprensión.

Las personas con las que interactúa son las estudiantes, la profesora colaboradora, la profesora supervisora, la recepcionista del colegio, otros profesores en proceso de práctica y profesores de otros sectores. Señala no tener relación alguna con el coordinador, directora, orientadores ni apoderados.

Realiza la práctica en un establecimiento particular subvencionado, femenino, confesional católico. Los cursos asignados son un tercer año medio de la

especialidad de vestuario y un primero medio. De acuerdo a las orientaciones entregadas por la profesora colaboradora la practicante debe desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas básicas de manera equitativa. Las clases de inglés se imparten en las salas de los curso, no hay sala para el sub sector, las pizarras son descritas como antiguas, se plantea la existencia de diccionarios en la biblioteca.

Los cursos son en general de comportamiento ruidoso pero logran concentrarse para trabajar. En el tercer año tiene estudiantes que son madres y alumnas de “aprendizaje lento”. Total de estudiantes 22, En el primer año también hay estudiantes de “aprendizaje lento” (42 estudiantes en total). Ambos curso tienen un desempeño débil en lo que dice relación con las habilidades lingüísticas.

La profesora menciona que la profesora colaboradora cada semana le entrega los contenidos a tratar en forma de contenidos morfosintácticos (sistemas) no hay necesariamente un énfasis en habilidades. No existen planificaciones que puedan ser vistas por la practicante para visualizar con anterioridad su trabajo con los estudiantes.

Considera haber aprendido a tolerar comentarios y actitudes de otros profesionales con los que ha trabajado. Ha aprendido también a crear guías de comprensión de orden de complejidad creciente. Mantener un nivel de disciplina adecuado, señala que ha aprendido que la disciplina se relaciona con el tipo de actividades que se llevan a cabo. Ha aprendido a trabajar pronunciación desarrollando su propia estrategia y ha aprendido a desarrollar clases constructivistas en la etapa de la motivación, señala que lo ha realizado sólo en tres oportunidades por lo cual “no tiene un aprendizaje tan consolidado”. Ha aprendido a

motivar con estrategias del dibujo (como premio), ha logrado conocer cómo interactúan sus estudiantes y promover comportamiento de respeto entre ellas.

En primero siempre he tenido un problema de grupos como que se odian, no se toleran, no se respetan y mediante mantener el respeto con una actitud empática, más bien simpática he logrado mantener el nivel de respeto de no decirse, porque yo llegué n la primera clase de observación y se gritaban y se insultaban y ahora no, así que aprendí eso.

Ha aprendido a mantener un nivel de disciplina adecuado entendido como que las estudiantes entran a la sala con una disposición a aprender y dispuestas a trabajar, escuchar instrucciones, respetarse.

Retomando los pasos del Ciclo Reflexivo de Smyth(1989), el segundo denominado *análisis*, tiene como objetivo que los sujetos, habiendo ya identificado y descrito, puedan develar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente.

ANALIZAR

Señala que al realizar un análisis de lo que ha ocurrido este semestre en su proceso de práctica, considera que “ha desaprendido” (definido por ella como: que no ha desarrollado a un nivel superior al que había desarrollado, o que se ha producido un estancamiento) elementos que ya había aprendido el primer semestre. Menciona como ejemplo la sugerencia realizada por la profesora colaboradora quien le indicó “que no hiciera motivaciones tan elaboradas, que no usara el recurso audiovisual en demasía”. A raíz de esta indicación, la profesora en práctica considera que ha desaprovechado oportunidades de utilizar las TIC’s como herramientas de motivación. Señala que las motivaciones que ha realizado han sido

“planas y no han tenido un resultado satisfactorio en los estudiantes, en el sentido de motivarlos a aprender”. Este cambio no sólo significó retirar recursos audiovisuales, sino también cambiar su actitud animosa a una actitud también “plana” debido a que fue criticada.

Al profundizar en la forma en la que la le fue dicho que cambiara su manera de trabajar el inicio de la clase, la profesora practicante plantea que los comentarios fueron muy duros, es decir, “esto no, no funciona”. La profesora supervisora, a quien acudió le sugirió seguir los lineamientos que la profesora colaboradora había señalado, por lo cual ella decide acatar las ideas de la profesora “para no tener problemas”. La practicante no estaba de acuerdo con lo planteado por las profesoras ya que, desde su perspectiva, había logrado:

Un manejo de clases o disciplina excelente...y también hecho la relación que esos resultados habían influido en la forma como aprendían los estudiantes.

Desarrolla in extenso lo que considera como uno de los conocimientos construidos durante este proceso: “todas las personas somos diferentes y como personas tenemos estilos de enseñanza distintos”. Dicho planteamiento se aplica específicamente al hecho que describe que la situación de un practicante es de dualidad “ser pero no ser”. Lo examina diciendo que existen estilos diferentes de enseñar entre ella y su profesora colaboradora. El hecho de estar ella ocupando un espacio que no le pertenece la obliga a adoptar las sugerencias que realiza su colaboradora aun cuando no esté de acuerdo con ellas.

Uno no tiene la libertad completa de hacer lo que uno quiera hacer porque siempre

tiene que estar pendiente de los comentarios de la profesora colaboradora, porque yo intervengo en el espacio de la profesora, no es un curso mío y yo entiendo esa situación. He aprendido que uno debe aceptar los estilos de enseñanza de otras personas.

Menciona además que considera injusto que al no tener un estilo parecido al de la profesora colaboradora, se le guíe a seguir ese modelo aun cuando los resultados que ella había obtenido a través de la aplicación de este modelo “diferente” eran similares a los obtenidos por la profesora colaboradora.

La profesora indica que considera que posterior a la finalización del primer semestre de práctica profesional, ha identificado elementos que le están permitiendo generar un modelo o estilo de enseñanza (de ser profesora), por ejemplo: el dinamismo y el ser histriónica. Ella ha llegado a esta conclusión porque después de cada clase ella identificaba elementos positivos y negativos, al analizarlos y reflexionar, se ha podido dar cuenta que existen ciertos rasgos comunes en su accionar. Esta característica reflexiva es identificada como personal y también apoyada por actividades del currículo de formación inicial como los módulos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y algunas asignaturas.

Plantea que ciertas características que ahora le son propias, surgen del modelo de profesor (de historia) que tuvo en la enseñanza media. En lo relativo al contexto nos menciona que el haber participado en este proceso en el colegio actual y con la profesora colaboradora que le fue asignada, le ha hecho ser capaz de desarrollar la tolerancia, característica que no poseía/ no había identificado antes de este proceso.

La profesora señala que es capaz de decir que ha construido conocimiento cuando se siente cómoda realizando una tarea y la ha realizado más de una vez.

La relación con los estudiantes es vista como un elemento importante para acceder a su mundo y lograr aprendizajes. Existe una discrepancia entre la visión de la profesora practicante y lo señalado por la profesora colaboradora en este aspecto. Si bien la profesora practicante reconoce que su profesora le explicitó que esta relación no debe ser muy cercana, ella considera que una relación empática y de entendimiento con los estudiantes propicia aprendizajes de mejor calidad. Estas ideas han surgido de la lectura durante su proceso de formación inicial y de la experiencia. El diálogo constante y la reflexión son identificados como mecanismos importantes para poder unir esta lectura realizada durante la formación y la experiencia y generar así nuevo conocimiento. Señala que el conocimiento que va construyendo “lo va dejando en la memoria” y lo retoma a través de la lectura o la conversación.

Indica que los contextos durante el proceso de práctica determinan ciertas decisiones que se relacionan con criterios para acciones como por ejemplo: nivel de disciplina, parámetros de ruido, tono de la voz, etc. Esto también le ha enseñado a utilizar estrategias para disminuir el ruido en la sala de clases.

Finalmente indica que los objetivos a ser desarrollados en los dos contextos en los que se desempeñó eran diferentes. El colegio donde desarrolló su práctica el primer semestre tenía como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma meta, mientras que en el segundo establecimiento (segundo semestre) se buscaba la comprensión de estructuras gramaticales, es decir sistemas de la lengua meta. Esta diferencia es importante y si bien en el colegio del primer semestre se aceptaban propuestas de la practicante para proponer formas de trabajo, en el

segundo semestre, aun cuando ella planteada argumentos para fundamentar su propuesta, ésta era rechazada.

Considera que el rol del profesor colaborador es muy importante ya que al comenzar la práctica no se han identificado las características positivas o negativas que se posee, es en este periodo donde se construye la identidad profesional para la profesora. Este proceso de construcción de identidad se ve afectado por los comentarios propios y de otras personas.

Los comentarios y la forma en que lo dice es muy importante porque puede afectar y afecta obviamente la identidad en construcción.

Las personas con las que ha interactuado y que han sido importantes en el proceso de construcción de conocimiento son los estudiantes y la profesora colaboradora del primer semestre ya que con ella mantuvo siempre un diálogo que le permitía analizar las actividades y los resultados obtenidos.

El tercer paso del Ciclo Reflexivo que hemos denominado evaluación (confrontación/Smyth), apunta a que los profesores en formación contrasten/evalúen sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer.

REFLEXIONAR/EVALUAR

Señala la existencia de ciertas características personales como el sentido del humor o percepciones de formas de relacionarse con las estudiantes que influyen durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Aduce que esta discrepancia, por

ejemplo en el trato con las estudiantes se puede relacionar a la diferencia de edades que ella tenía en relación a la profesora colaboradora.

Otro factor importante que menciona la profesora dice relación a las concepciones sobre cómo se debe llevar a cabo o cómo se puede desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje y la discrepancia que existía entre el suyo y el de su colaboradora. Ella lo define como un proceso que permite a los estudiantes construir activamente su conocimiento, se trata de permitirles buscar y encontrar soluciones. En cambio el de su colaboradora es interpretado como dar explícitamente el conocimiento, la regla gramatical. Esta diferencia ha producido que la profesora realice un análisis de ambos enfoques que da como resultado que el choque inicial que produjo el conocer el enfoque de la colaboradora evolucionara a comprender que esa postura es válida ya que en el contexto en el que se encuentran puede ser la más eficiente y efectiva. Sin embargo describe su visión como:

Un proceso activo en donde las alumnas tienen que pensar, por lo tanto uno como profesor no puede activar procesos cognitivos si uno le da todas las soluciones o todo el conocimiento.

Profundiza en el carácter de dual del rol de practicante señalando que no es posible desarrollarse como se quisiera ya que las formas de llevar a cabo las actividades provienen de lo que la profesora colaboradora sugiere y eso hace que la practicante se sienta coartada y no pueda:

Probar, porque la experiencia de la práctica es probar, evaluar ciertas actividades, el uso de metodologías nuevas, etc.

Señala que elementos que ha identificado y que están conformando su “estilo o impronta” dicen relación con: la utilización de estrategias innovadoras para el manejo de clases, el establecer relaciones que les permiten a los estudiantes darse cuenta que la profesora es cercana y finalmente recalcar y demostrar que los estudiantes tienen altas potencialidades.

Al evaluar su proceso de práctica indica que lo vivido en primer semestre fue provechoso y le permitió construir conocimiento relacionado a enfrentarse con grupos numerosos de personas y lograr manejar elementos internos de ella (no ponerse nerviosa, hablar con un cierto tono). En cambio el segundo semestre no ha sido un proceso grato, plantea que además de haber desarrollado la tolerancia, aún no puede identificar qué es lo que ha aprendido.

Al evaluar/reflexionar acerca de la participación de personas en el proceso de construcción de conocimiento menciona a la profesora colaboradora del primer semestre con quien tuvo una relación profesional agradable, lo que no se repitió el segundo semestre

La profesora no fue un elemento importante dentro de mi proceso de práctica por su actitud destructiva en los comentarios y en la forma de relacionarse.

Si bien considera la participación de los profesores supervisores como importante, el hecho que nos estén siempre presentes, el que no conozcan la realidad de los cursos, hace que su contribución no sea óptima. La profesora valora la opinión que estas personas dan al proceso de práctica del profesor:

Pienso que el proceso de Práctica es el conocerse uno mismo como profe, entonces uno basa las evaluaciones de sí mismo a través de lo que dicen los demás, pero también es muy importante la opinión propia, porque es uno el que se está evaluando, es uno la que se propone ciertas metas.

Finalmente señala que los conocimientos más importantes que ella identifica como construidos fruto de este proceso son: la aplicación de diferentes técnicas de enseñanza, el desarrollar actividades innovadoras y finalmente la tolerancia.